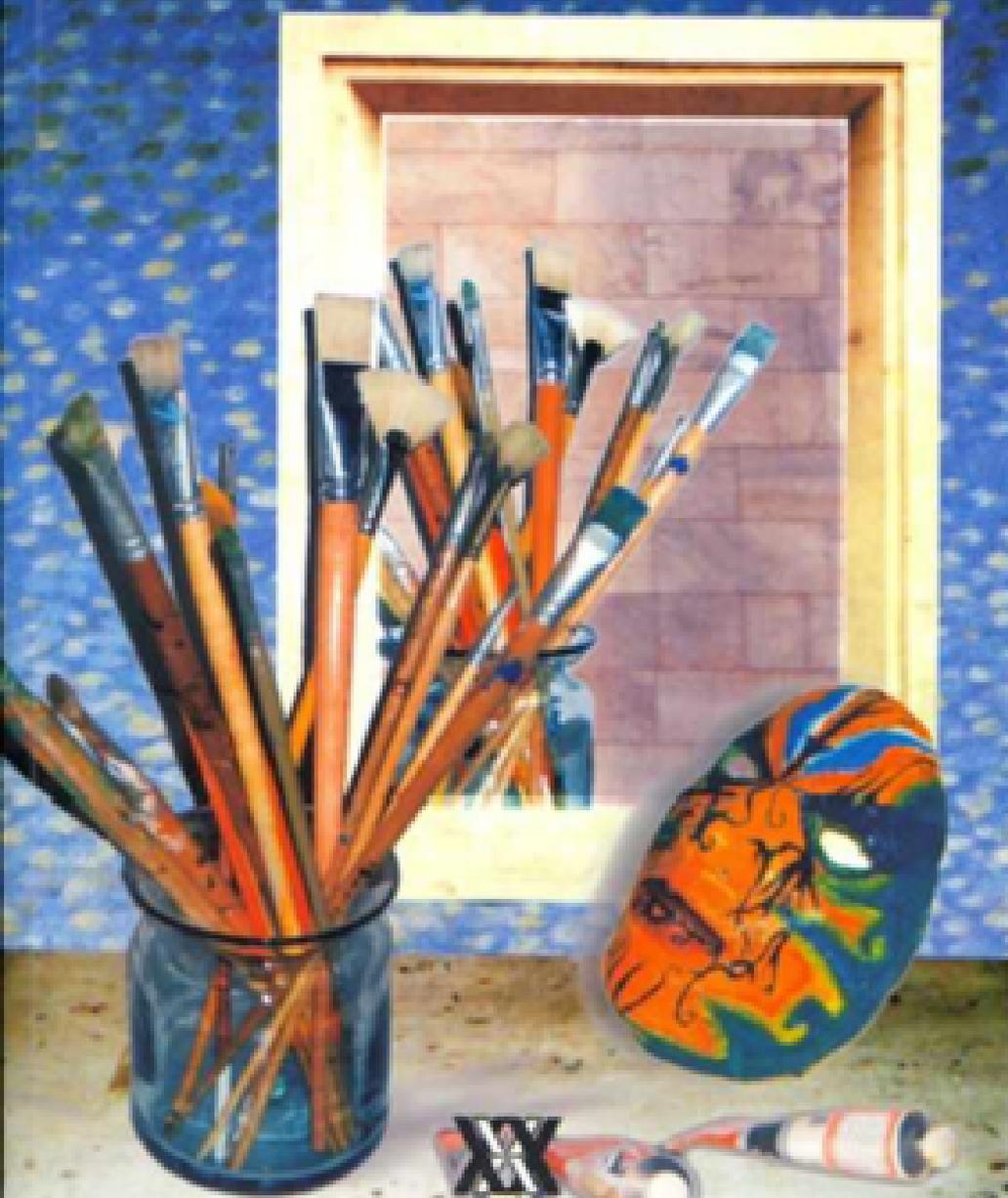


LA DOCENCIA FRENTE AL ESPEJO imaginario, transferencia y poder

Rafael Enrique Anzaldúa Arce



XX
SE AÑOS

...transformando el desafío por la acción

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

LA DOCENCIA FRENTE AL ESPEJO
IMAGINARIO, TRANSFERENCIA Y PODER

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Luis Mier y Terán Casanueva
Rector general

Ricardo Solís Rosales
Secretario general

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Norberto Manjarrez Álvarez
Rector

Cuauhtémoc V. Pérez Llanas
Secretario

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Arturo Anguiano Orozco
Director

Iris Santacruz Fabila
Secretaria académica

COMITÉ EDITORIAL

Gisela Espinosa Damián
Gerardo Ávalos Tenorio/Arturo Gálvez Medrano/
Salvador García de León Campero/Miguel Ángel Hinojosa Carranza/
Maricela Adriana Soto Martínez
Rosalía Winocur Iparraguirre

LA DOCENCIA FRENTE AL ESPEJO
IMAGINARIO, TRANSFERENCIA Y PODER

Raúl Enrique Anzaldúa Arce



...transformando el diálogo por la razón

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Diseño de cubierta.
D.R. © Edmundo García Estevez

Edición
César Enrique Fuentes Hernández
Edmundo García Estevez

Primera edición, agosto de 2004

D.R. © 2004, Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco, Calzada del Hueso 1100
Colonia Villa Quietud, Coyoacán
C.P. 04960, México D.F.

ISBN de la colección: 970-654-453-4
ISBN 970-31-0222-0

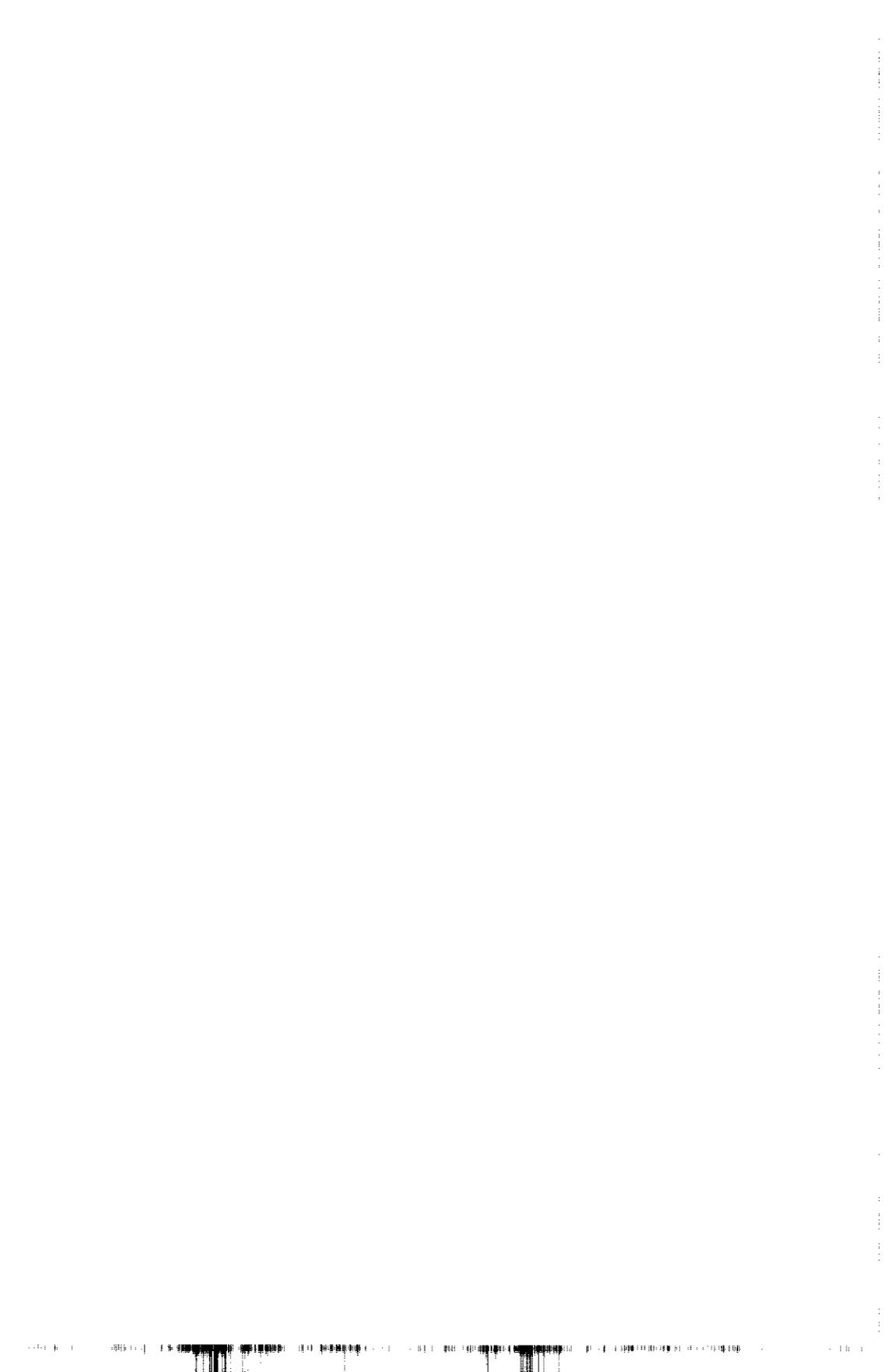
Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: eso tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, ¿cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos?

Friedrich Wilhelm Nietzsche

Les he dicho que el psicoanálisis comenzó como una terapia, pero no es en calidad de terapia que yo querría recomendarlo al interés de ustedes, sino por su contenido de verdad, por los descubrimientos que nos procura sobre aquello que más interesa al hombre, su propio ser, y por las relaciones que señala entre sus más diversas actividades.

Sigmund Freud



Índice

Agradecimientos, 11

Prólogo, 15

Introducción, 25

PRIMERA PARTE

Subjetivación del Dispositivo pedagógico: la transferencia 29

I. Importancia de la relación pedagógica para el aprendizaje escolar, 31: La crisis de la educación básica en el contexto de la globalización, 31; Relación educativa y fracaso escolar, 38; Caracterización de algunas investigaciones sobre la relación educativa, 45. II. El “modelamiento” del docente de educación básica por el Dispositivo pedagógico, 53: “Emergencia” de la escuela dentro del dispositivo de enseñanza elemental, 58; Elementos para una genealogía del profesor de enseñanza básica, 61; El maestro como elemento de la “máquina de instrucción”, 62; Un nuevo sujeto: la maestra como agente de “biopoder”, 67; Breves notas sobre las condiciones de “emergencia” del profesor de educación básica en México, 69; Algunas condiciones del Dispositivo pedagógico y su impacto en la constitución y “modelamiento” del profesor de educación básica, 71. III. La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica, 88: Introducción al concepto de “formación”, 88; La *formación* como un proceso de construcción de la identidad docente, 90; La identidad docente: “la encrucijada de los imaginarios”, 94; Imaginarios de la formación docente, 98; El maestro como “sujeto supuesto deber ser”, 99. IV. El “embrollo” de la transferencia, 105: La transferencia como proceso general de funcionamiento del inconsciente y “falso enlace”, 106; La dinámica de la transferencia, 107; Transferencia, amor y sugestión, 111; Transferencia ligada a la repetición, 118; Transferencia y contratransferencia, 120.

V. Saber, poder y transferencia en la relación educativa, 125; Institución educativa y contrato pedagógico, 127; El saber en la relación educativa, 130; Poder y subjetividad, 132; Las relaciones transferenciales como eje de la subjetivación de la relación educativa, 140.

SEGUNDA PARTE

Trabajo grupal: investigación e intervención 155

VI. El grupo y el discurso como dispositivos de investigación, 157; Consideraciones para el análisis e interpretación psicoanalítica del discurso, 160.

VII. Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, 184: Los grupos de formación, 186; Características de los "Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados", 187; Los GFOPO como dispositivo analizador y "artificio técnico", 190. VIII. Diseño del trabajo grupal, 200: Manera en que se ofertó la experiencia, 200; Procedimiento, 202; Notas sobre el trabajo grupal, 204.

TERCERA PARTE

La experiencia grupal 209

IX. Primera sesión, 211: Encuadre, 216; "Yo quise ser maestro...", 217.

X. Segunda sesión, 230: "El álbum de fotografías de mi vida como estudiante", 231; "Círculo mágico", 232; "Mi historia me sigue adonde voy" (Mis peores y mejores maestros), 235; Dramatizaciones, 247; Técnica de las máscaras, 255; Máscara del maestro, 256; Máscaras de los alumnos, 258; Análisis particular de cada máscara, 261; "La caja mágica", 298. XI. Tercera sesión, 300: Análisis de las situaciones de difícil manejo, 307; Los cuentos del "Príncipe feliz" y "La abuela del juicio", 309; Estatuas, 313; "Uno se refleja en el espejo de nuestra niñez". La transferencia, 320; "Érase una vez un maestro...", 336; "¡Nunca más Hugo Chimal...!", 351.

A manera de epílogo, 355

Bibliografía, 371

Agradecimientos

Son muchas las personas que de alguna manera intervinieron en la realización de este trabajo y quiero reconocer aquí su apoyo y agradecer su compañía en este esfuerzo, que para mí resulta tan significativo.

A mi directora de tesis, la doctora Silvia Radosh, de quien recibí no sólo sus enseñanzas en clase, sino en cada una de las asesorías, en las que los comentarios y las observaciones a los avances que le entregaba, se convertían en la oportunidad de aprender algo nuevo. Catherine Millot dijo alguna vez que “no se enseña con la teoría sino con lo que uno es” y Silvia cuenta con una riqueza personal que la hace ser una gran maestra, no sólo por los vastos conocimientos que tiene, sino por la calidez, generosidad y sencillez con que los transmite. Sin duda me considero muy afortunado de haber contado con la asesoría de Silvia, porque siempre leyó mis trabajos, siempre recibí comentarios, observaciones y respetuosas críticas, que me permitían mejorarlo. Siempre encontré en ella atención y un trato amistoso. En su momento, recibí aliento y consejos para sortear las dificultades que aparecieron a lo largo de la investigación. Silvia, estoy enormemente agradecido contigo, sin tu compromiso y tu ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

A mi querida maestra la doctora Bertha Blum, *Bony*, cuyo trabajo en el Hospital Infantil fue la referencia de mi tesis de maestría y también de doctorado. A *Bony* tengo que agradecerle muchas cosas, no sólo que haya sido mi directora de tesis de maestría, sino una buena parte de mi formación en psicoanálisis y grupos; pero además, y esto es para mí lo más valioso, su amistad. En especial su sincero y enorme apoyo en momentos muy difíciles de mi vida. *Bony* no tengo palabras para agradecerte todo lo que me has dado, sin embargo, espero que compartas conmigo la satisfacción de este trabajo que lleva mucho de ti.

A mi compañera la doctora Beatriz Ramírez Grajeda por sus agudas observaciones y sus certeras críticas a este trabajo. Pero en especial, por apoyarme en la coordinación de la experiencia grupal. Bety, sin ti, el trabajo con el grupo no hubiera sido tan rico como lo fue. Gracias por tu ayuda, pero sobre todo por tu apoyo y por el tiempo que cediste para que pudiera estudiar el doctorado y pudiera llevar a cabo esta investigación.

Un especial agradecimiento a la doctora Margarita Baz, que aceptó ser sinodal en mi pre-examen y presidenta del jurado en esta ocasión. Este trabajo recibió de Margarita no sólo valiosas observaciones que lo enriquecieron, sino que buena parte del soporte metodológico de esta investigación se apoya en sus desarrollos sobre la construcción de dispositivos de investigación e intervención grupal. Espero que este trabajo sirva de reconocimiento y testimonio del impacto de sus aportes a la investigación en Psicología Social.

A la doctora Raquel Radosh, con quien estudié en la maestría los escritos técnicos de Freud, donde el tema de la transferencia me cautivó. A ella agradezco sus observaciones y cuestionamientos, porque me sirvieron para corregir y replantear algunas cuestiones que daba por supuestas.

Al doctor Tomás Miklos, reconocido promotor incansable de la lucha por una mejor educación, más humana e integral; que sin conocerme aceptó ser parte del jurado. Agradezco su gentileza, su tiempo, sus comentarios y aliento en esta última fase de la investigación.

A la doctora Irene Lenz que, haciendo a un lado sus compromisos, me brindó generosamente observaciones muy pormenorizadas de mi trabajo, que fueron fruto de una lectura muy cuidadosa y detallada. Sus comentarios y señalamientos enriquecieron enormemente este trabajo. Mil gracias por su tiempo y dedicación.

Al doctor Roberto Manero por la lectura del trabajo y por las facilidades que brindó, en su calidad de responsable del *Área de Psicología Social* del Doctorado, para la conformación del jurado.

Al maestro Octavio Chamizo por sus asesorías, por su aliento a continuar la investigación, por el interés que siempre mostró en ella y por compartirme sus vastos conocimientos sobre psicoanálisis y educación.

Al doctor Raymundo Mier, aunque dijo que no creía en la transferencia en la relación educativa, mi transferencia con él hizo que se convirtiera en una de las principales fuentes de formación en mi trayecto por el doctorado, en especial permitió acercarme al estudio de Foucault y Castoriadis, que constituyen una base fundamental para este trabajo.

A los maestros que, sacrificando un tiempo muy valioso, participaron en este y otros grupos de reflexión. Esta investigación es fruto de su experiencia y generosidad, vaya para ustedes mi más sincera gratitud.

A mi madre, la profesora Nidia Arce Aguilar[†] y a mi padre, el profesor Enrique Anzaldúa Rodríguez, maestros de educación básica, de quienes conocí y comprendí las satisfacciones y amarguras del magisterio.

A la doctora Alejandra Bugs, que comparte mis secretos y me ha servido de soporte para seguir adelante en todos los proyectos de mi vida. Alejandra, tú sabes que la satisfacción que hoy experimento se debe en mucho a ti. Gracias.

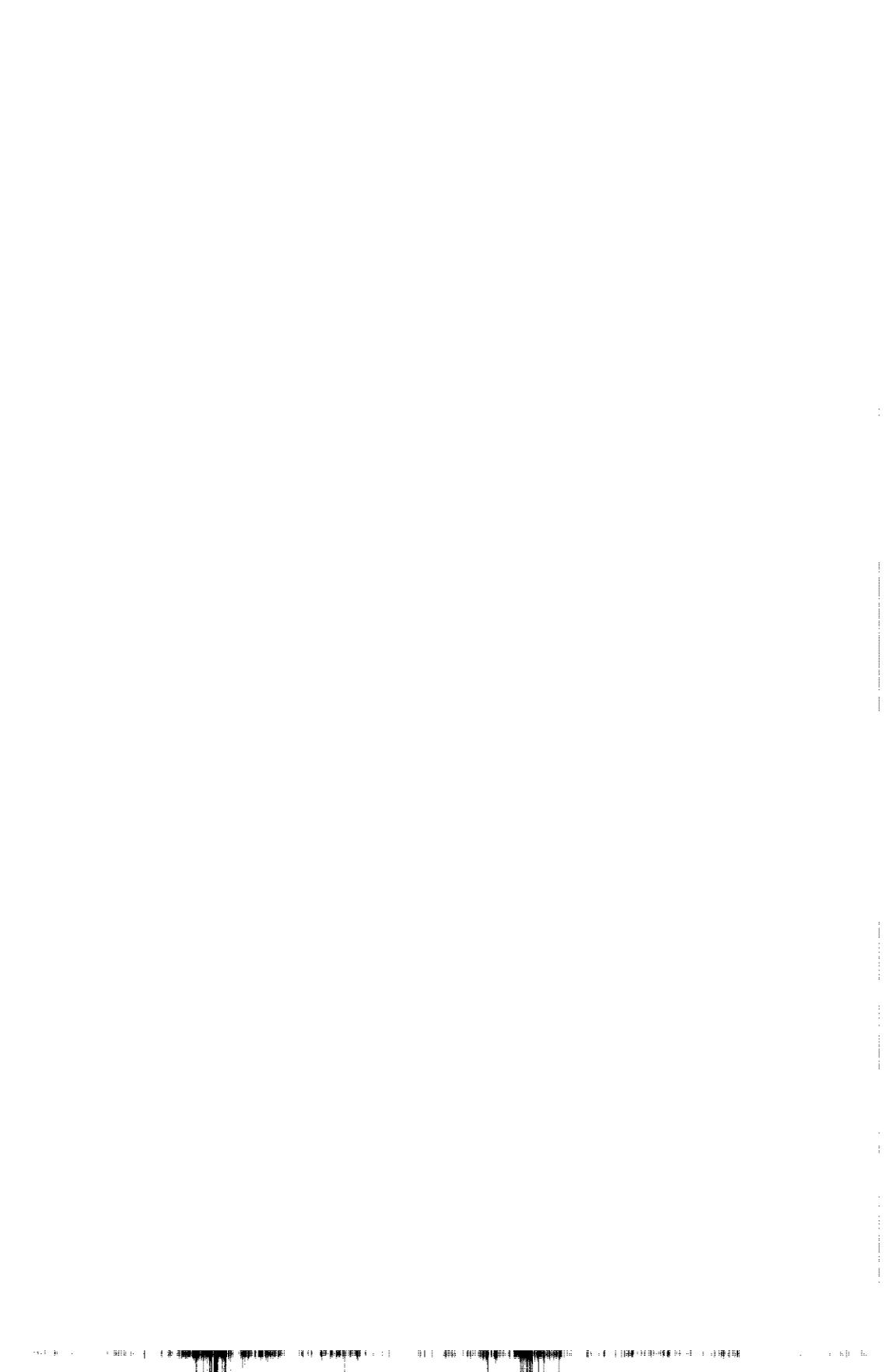
A la doctora Guadalupe Ramírez Grajeda que me ayudó a transcribir el extenso y complicado material de la experiencia con el grupo. Muchas gracias.

A la Universidad Autónoma Metropolitana y, en especial, a mis maestros del Doctorado, les agradezco la oportunidad de haber recibido una preparación de muy alta calidad que me permitió enriquecer mi formación académica y profesional.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que me apoyó para llevar a cabo los estudios del doctorado y la investigación que hoy concluyo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, que me brindó todas las facilidades para la realización de esta investigación y que además me apoyó en la realización de este Doctorado.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Ciudad de México



Prólogo

Escribir este prólogo me da la oportunidad de decir, una vez más, que considero indispensable insistir en el concepto psicoanalítico de transferencia y contratransferencia (que ahora va incluida en aquélla, pues a decir de Lacan *todo* es transferencia), ambos presentes en el acto psicoanalítico, pero no sólo ahí sino también en la sustancia misma de todo vínculo humano, por supuesto también en la docencia, como de forma brillante lo muestra este libro.

Me parece que puede valer la pena contarles parte del proceso que se dio en la relación transferencial entre Raúl Anzaldúa, autor de este libro, y yo, en la que por ahí aún seguimos, ya que habiendo recorrido un largo, entusiasta y dulce proceso de asesoría, me solicita que escriba el prólogo al libro que será publicado por la UAM-X, pues fue elegida su tesis para ello; premio muy merecido y en donde, no puedo evitarlo, yo también me siento “premiada”; aunque bien sé que el premio es de él y no mío, pero... la transferencia y el narcisismo... (hablo de mí, claro).

Se me acerca Raúl (a quien aún no conozco) para decirme que he sido designada su asesora en el Doctorado en Ciencias Sociales, en el área de Psicología Social de Grupos e Instituciones, es decir no nos “elegimos” mutuamente, hay una designación institucional basada en las posibles coincidencias teóricas del doctorante y la asesora. Me da cierto pudor la posible imposición de que él fuera objeto, me entero de su tema y resulta efectivamente de todo mi interés; igual la disposición institucional –en este caso– no es arbitraria y le digo que él tendrá la oportunidad de cambiar de asesor, si alguien más le interesa, es un paso “delicado”, pero es posible; él parecía contento, pues mi recorrido por el psicoanálisis grupal e institucional le parecía pertinente a su tema, precisamente las relaciones transferenciales entre alumnos y maestros y su metodología a partir de

“los grupos de formación”, camino que él ya tenía recorrido e incluso publicado, era también parte de mi propio andar y, mi “escucha” desde este lugar, le interesaba. “Justamente lo que yo andaba necesitando”, alguien a quien le importara cómo los referentes teóricos psicoanalíticos pueden formar parte no sólo importante sino desde mi mirada, indispensable, en el estudio e investigación de las relaciones humanas (e inhumanas), su campo de interés y el mío eran una feliz coincidencia y precisamente el tema transferencia estaba siendo parte de mis propias investigaciones, por lo que la pasión (indispensable en la investigación) también jugó.

Así iniciamos una relación ¿transferencial? Pues sí, en parte importante sí. Ése era uno de los retos de su trabajo: ¿Puede extenderse el concepto transferencia a otras relaciones no estrictamente analíticas ni en situación “individual”? ¿La relación maestro-alumno pasa también por la transferencia? ¿En todo tipo de relación se dan juegos transferenciales? Yo estaba —y estoy— convencida de eso y parte fuerte de su investigación trabaja precisamente los fundamentos psicoanalíticos de este concepto y su aplicación en el campo de su interés: los procesos transferenciales en la educación y sus efectos, ventajas y desventajas, así como la necesidad y utilidad de llevar a la conciencia dichos procesos (porque claro, son inconscientes), lo que ayuda a paliar el sufrimiento que provoca a los maestros y por supuesto a los alumnos en su trato cotidiano.

Mi participación fue, en gran medida, servir de “escucha”, no mucho más que eso; poco a poco me fui admirando por su dedicación, su entusiasmo, sus múltiples lecturas, me fue enseñando, incluso llegó —¿ilegamos?— a partir de largos diálogos sobre el concepto de “identidad” (que debatíamos arduamente) que en psicoanálisis freudo-lacaniano no es validado, ya que el sujeto no es idéntico a sí mismo, sino que se trata del sujeto dividido, a un concepto que articulaba de forma muy interesante, referentes psicoanalíticos, castoridianos y otros: la identidad sí existe pero en una dimensión imaginaria. ¿Qué quería decir eso? ¿Imaginaria desde qué punto de vista, desde qué referente? ¿Imaginario desde Freud, desde el ternario de Lacan?, ¿desde Castoriadis?, ¿imaginario desde Sartre y la filosofía? El que desee aproximarse al fenómeno de la transferencia, una de las fuentes del descubrimiento freudiano y su aplicación en otras relaciones fuera de la situación psicoanalítica, así como su relación con los conceptos de imaginario e identidad, lo logrará con la lectura de este libro, entre otras cosas.

Seguíamos pensando y construyendo y de pronto un día llegó Raúl y me dijo “Silvia, creo que voy a cambiar el tema de mi investigación; está muy difícil esto de la transferencia, además ¿qué tan pertinente será para un doctorado en Ciencias Sociales?”¹

Ya llevábamos buen camino andado, por lo que me sorprendió su dubitación, me frustraba enormemente el abandono del tema que tanto nos importaba a ambos y en el que arduamente habíamos trabajado, sobre todo él; lo conversamos largamente y siguió adelante aún con más ahínco. Lacan se preguntaba ¿la transferencia será cosa del amor? Pues sí, del amor en el muy amplio sentido de la palabra y probablemente en la relación entre Raúl y yo hubo encuentro de deseos “intelectuales”. Yo fui maestra de Raúl y él estudiaba la relación transferencial entre alumno y maestro; a nadie tendría que escapársele la pregunta entre lo especular de su tema y nuestra relación. Se fue dando de manera dulce, sencilla, a veces compleja en cuanto a los referentes teóricos, pero ello impulsaba aún más a seguir leyendo, pensando, descubriendo; esto que parece tan claro ahora, no lo pensamos o al menos no lo explicitamos entonces. Sí nos ocupaba-preocupaba la relación transferencial que estaría dándose entre él y su cocordinadora Beatriz Ramírez Grajeda y los maestros que conformaban sus “Grupos de Formación”. Es muy posible que la transferencia que pudo darse entre él y yo, no necesitara ser enunciada como tal, en tanto que era “positiva” y eso no obstaculiza el trabajo ni la relación, por el contrario, la anima.

Volviendo a mirar y re-pensar el texto de Raúl, me llena de alegría ahora ya no por él ni por mí solamente, sino por las personas todas, pero especialmente por los alumnos y maestros que tendrán la oportunidad de reflexionar y, en el mejor de los casos, tomar los “camino que ha ido abriendo”² en este andar. Vale mucho la pena su noción de dispositivo pedagógico que contiene las complejas relaciones de poder, modelamiento-moral disciplinario, transmisión y reproducción, con su original propuesta de la identidad docente como “encrucijada de los imaginarios”, el maestro como “sujeto supuesto deber ser”. Invaluable resulta el profun-

¹ Esto no es completamente textual, pues está redactado por mi recuerdo y ya sabemos que la memoria... Sin embargo, pienso que sí expresa la idea; y alude de forma importante al tema de la “transferencia institucional”, por aquello de qué tan pertinente sería su tema para el doctorado de la UAM-X; ¿qué esperaría la institución (el Otro) de él?

² Rica metáfora con que me regaló Silvia Carrizosa al preguntar: ¿qué caminos abre el autor?, ¿qué tierras fertiliza?

do análisis que realiza sobre lo que él atinadamente llama, parafraseando a Freud, “el embrollo de la transferencia”, con los ineludibles aportes del maestro y otros autores; fundamental nos parece su reflexión acerca del debatido tema de utilizar conceptos de ciertos referentes teóricos en campos diversos de donde emergieron y lo cito:

La importación de conceptos de un campo a otro para explicar un fenómeno real a partir de una teoría, no es algo nuevo e desahellado, por el contrario es una parte importante de las propuestas epistemológicas y de investigación más relevantes en la actualidad, que sostienen que la constitución del objeto de estudio de una investigación, se lleva a cabo paulatinamente merced a la confrontación del campo problemático, con la inicial versión de la estructura conceptual e intenta dar una explicación aproximada del fenómeno.

Así es como Raúl problematiza y reflexiona sobre los fenómenos transferenciales involucrados en el campo de la pedagogía, aportándonos caminos para cuestionar y actuar de manera diferente, volviendo a pensar qué sucede entre maestros y alumnos, desde dónde y cómo es que se transmite y se da un proceso de enseñanza-aprendizaje que deje huella y fructifique con menos dolor en los actores de este proceso. “No se ha dicho y repetido que el niño al entrar en la escuela pierde su frescura, su amplia curiosidad investigativa y entra a un proceso más bien represivo y modelador de conductas y no de verdadera formación? Parece ser que uno de los motivos tiene que ver con esta compleja relación que trabaja el autor:

Siguiendo con la metáfora de “abriendo caminos”, hemos apenas tocado algo de la riqueza de la reflexión teórica de Raúl; habrá que leerlo para adquirir algo de ella, pues en este intrincado camino de lo multireferencial, no sólo no deja freno sino que incluye de forma básica la problemática sociohistórica actual que marca caminos a esta experiencia del magisterio; ni qué decir de su trabajo metodológico y empírico que abre un camino nuevo —lo que nombra como: “Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados”— teoría y práctica que anteriormente dio frutos en varios artículos publicados junto con Beatriz Ramírez Grajeda, aplicando algunas de las bases metodológicas y teóricas de los “Grupos de Formación” (del psicoanálisis grupal francés) y también de los Grupos Operativos, al trabajo con los maestros, en el intento de desear los desahellados caminos que los atravesaron en su caminar. Hay que aprovechar la posibilidad que de cambiar en lo hecho, como sólo en las personas, el camino, las rela-

ciones entre maestros y alumnos en el intento de lograr modos y haceres de educación diferentes a lo hasta ahora propuesto, tanto ideológica como teórica y prácticamente.

Aquí termino deseando agradecer el esfuerzo y resultado del trabajo de Raúl con un pequeño (regalo) fragmento de poema de los versos eternos del gran Pablo Neruda, que siempre viene en mi auxilio.

Silvia Radosh Corkidi

Oda al libro (II)

...Nosotros
los poetas
caminantes
exploramos
el mundo,
en cada puerta
nos recibió la vida,
participamos
en la lucha terrestre.
¿Cuál fue nuestra victoria?

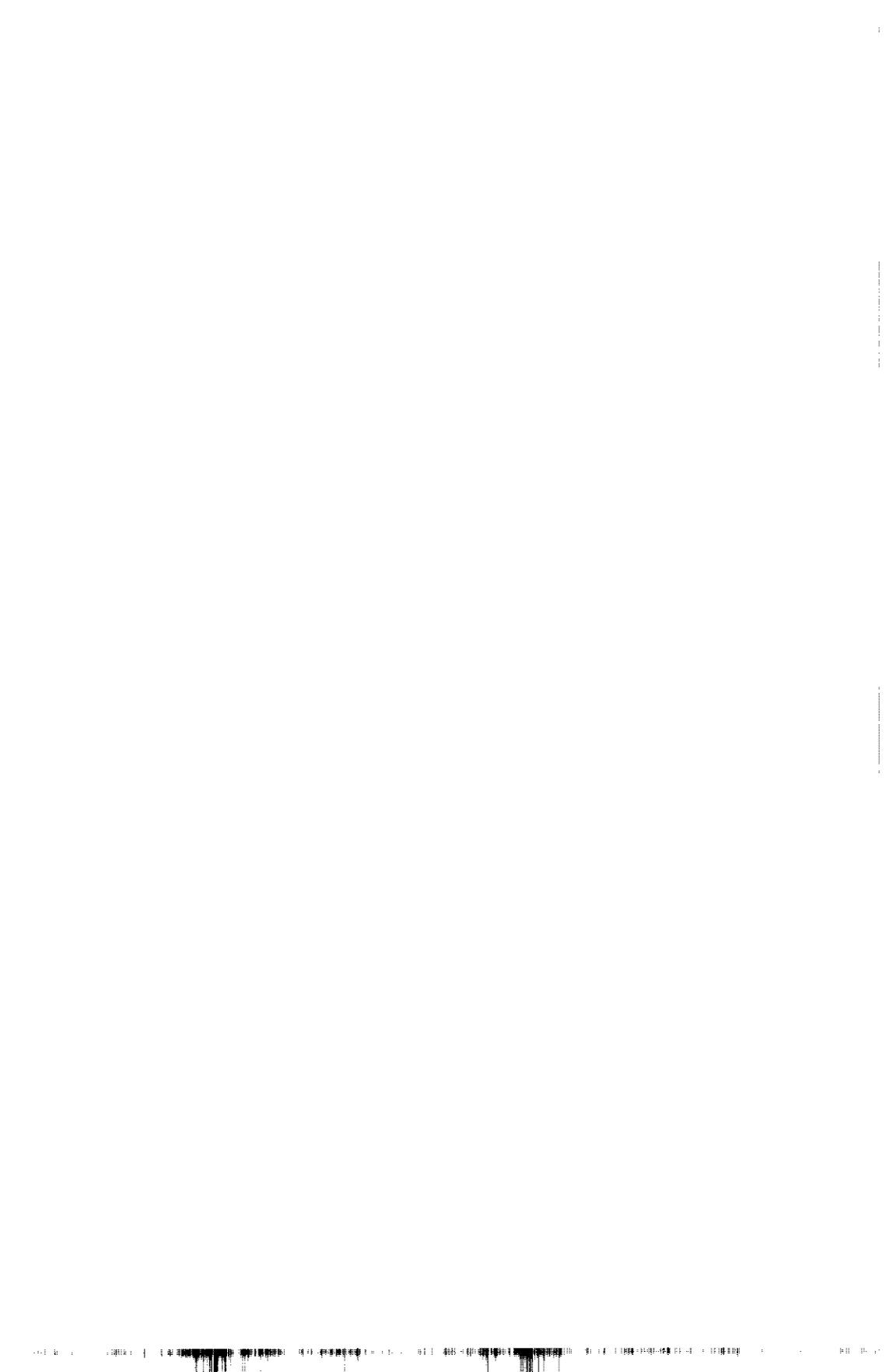
Un libro
un libro lleno
de contactos humanos,
de camisas,
un libro
sin soledad, con hombres
y herramientas,
un libro
es la victoria.

Vive y cae
como todos los frutos,
no sólo tiene luz,
no sólo tiene
sombra,
se apaga,
se deshoja,
se pierde
entre las calles, se desploma en la tierra...

Libro de poesía
de mañana,
otra vez

vuelve
a tener nieve o musgo
en tus páginas
para que las pisadas
o los ojos
vayan grabando
huellas:
de nuevo
describenos el mundo,
los manantiales
entre la espesura,
las altas arboledas,
los planetas
polares,
y el hombre
en los caminos,
en los nuevos caminos,
avanzando
en la selva,
en el agua,
en el cielo,
en la desnuda soledad marina,
el hombre
descubriendo
los últimos secretos
el hombre
regresando
con un libro,
el cazador de vuelta
con un libro,
el campesino
arando
con un libro.

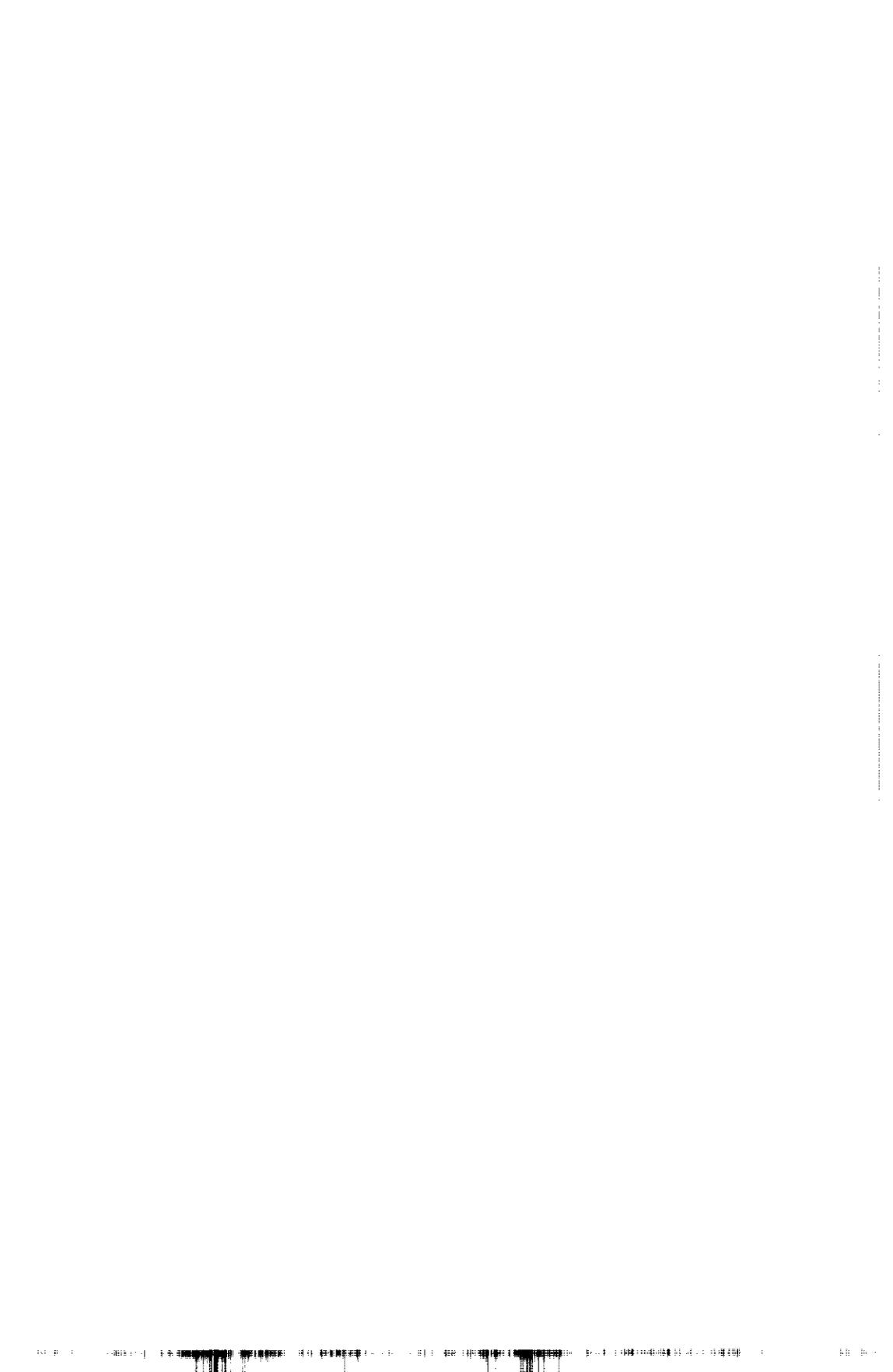
Pablo Neruda



A mi pequeño Raúl Emmanuel, por tu alegría que llena mi vida, por lo que me enseñas al descubrir el mundo, al mirarlo con asombro y optimismo; por la divina oportunidad que me ofreces de volver a ser padre.

A mi querida hija Dafne, por el amor y la vida que compartimos. Aunque ya no te tengo en mis brazos, jamás dejarás de estar en mi corazón.

A Bety, por el amor que me brinda cada día y me alienta a ser mejor.



Introducción

Al rememorar nuestros años escolares, difícilmente recordamos cómo fue que aprendimos la enorme cantidad de conocimientos que se nos han impartido; sin embargo, tenemos la certeza de que un gran cúmulo de contenidos nos fue enseñado. Aunque es probable que tengamos más claro el recuerdo de aquello que hemos aprendido recientemente. No cabe duda que el olvido hace estragos, en especial si nos preguntamos por nuestra estancia y por lo que aprendimos en preescolar, primaria y secundaria. Podríamos pensar que eso ocurrió hace ya “tanto tiempo” que es lógico haberlo olvidado.

Sin embargo, si interrogamos a un niño o a un joven que cursa alguno de estos grados educativos y le preguntamos qué aprendió el año pasado o, no vayamos tan lejos, el mes pasado, nos sorprenderá que en la mayoría de los casos, a nuestros entrevistados les cuesta trabajo responder. Es muy probable, incluso, que recuerden con claridad varios episodios ocurridos en clase, en especial algunos agradables: la felicitación de la maestra de primero cuando ¡por fin! escribieron su nombre, una excursión donde el maestro jugó fútbol con sus alumnos, un momento chusco cuando el grupo se dio cuenta de algún equívoco del maestro, las bromas pesadas que le jugaban a la maestra de matemáticas, los apodosos con los que se referían a los profesores (cuyos nombres muchas veces ya han olvidado), etcétera.

También recuerdan los momentos difíciles: regaños, castigos, citatorios, la entrega de boletas, la burla de algunos maestros, el aburrimiento, los largos discursos incomprensibles, los dictados, las cuentas, las tareas, los exámenes, etcétera. Pero ¿y los contenidos? ¿Quién nos enseñó los quebrados y las divisiones con decimales? ¿Con quién aprendimos eso de las “Leyes de Reforma” y la “epopeya” de Benito Juárez? ¿Por qué no lo

recuerdan? ¿Por qué sólo recordamos algunos maestros por lo bueno, lo chusco o lo desagradable que nos parecían, pero casi no recordamos lo que nos enseñaron? Es más, recordamos muy poco lo que aprendimos en la escuela básica. Sin embargo, acaso ¿no íbamos a eso a la escuela? ¿Qué sucede? ¡Ni siquiera los alumnos que cursan ahora ese grado educativo recuerdan con claridad lo que recientemente se les ha “enseñado”! ¿Por qué hemos olvidado muchos contenidos y sólo recordamos episodios afectivos, el orden, el encierro y la disciplina?

Pareciera como si el objetivo de la enseñanza básica fuera primordialmente el aprendizaje de la obediencia y la disciplina (y no el aprendizaje de contenidos). Esto parece paradójico si consultamos los planes y programas de estudio, pues no hay una palabra sobre la obediencia, la disciplina y el orden, que con tanto énfasis los maestros nos inculcaban, incluso a partir de castigos. ¿Qué se pretende en verdad a partir de la escuela? ¿Qué quieren los maestros? ¿Les gusta ordenar y castigar, más que enseñar a leer? ¿No será que ellos también fueron “engañados”?

El vínculo que se establece entre maestros y alumnos determina no sólo el éxito o el “fracaso” en el aprendizaje de los contenidos, sino que incluso “marca” la relación del alumno con los contenidos. No es extraño que aprendiéramos con agrado lo que nos enseñó un maestro al que admirábamos, o por el contrario, que aborrecamos los contenidos impartidos por los profesores “odiosos”.

¿Qué se juega en todo esto? ¿Por qué idealizamos u odiamos con tanta intensidad a algunos maestros y a los conocimientos que nos imparten? ¿Por qué otros docentes pasan desapercibidos y, de lo que nos enseñaron, no hay ni rastro en la memoria? ¿Qué suerte de significaciones imaginarias depositamos en ellos? Y ellos, ¿qué depositan en nosotros? ¿Por qué hay quienes nos miran como a sus hijos y hay otros que nos desprecian con tanta saña? ¿Qué significamos para ellos? ¿Qué les significa su trabajo? ¿Qué significa ser maestro? ¿Qué significa encarnar esa figura admirada y venerada por unos y menospreciada por otros? ¿Por qué la escuela nos da la impresión de que es una “trampa” que apresa a los alumnos pero también a los maestros? ¿De qué le sirven a la sociedad esas escuelas donde los niños “aprenden” que aprender es aburrido y los maestros enseñan que la disciplina, el control y el castigo son más importantes que el conocimiento? ¿Para qué existen estas instituciones “perversas” que enarbolan discursos que se contradicen con sus prácticas? ¿Cómo es que el maestro se convierte en parte esencial de estas “máquinas” institucionales que “disciplinan cuerpos” y “modelan” sujetos?

Estas preguntas subyacen en el interés de esta investigación, que parte de la hipótesis de que la relación *maestro-alumno* es el eje central del proceso de *enseñanza-aprendizaje*, pues mediante ésta dicho proceso se organiza y se lleva a cabo. Pero no sólo eso, por medio de la misma se realiza el ejercicio del poder en la escuela, es justo ahí donde la fuerza del poder (como señala Foucault) del *Dispositivo pedagógico* se hace presente y crea sujetos. Y es la transferencia (pensamos), el elemento central que se juega en esta relación.

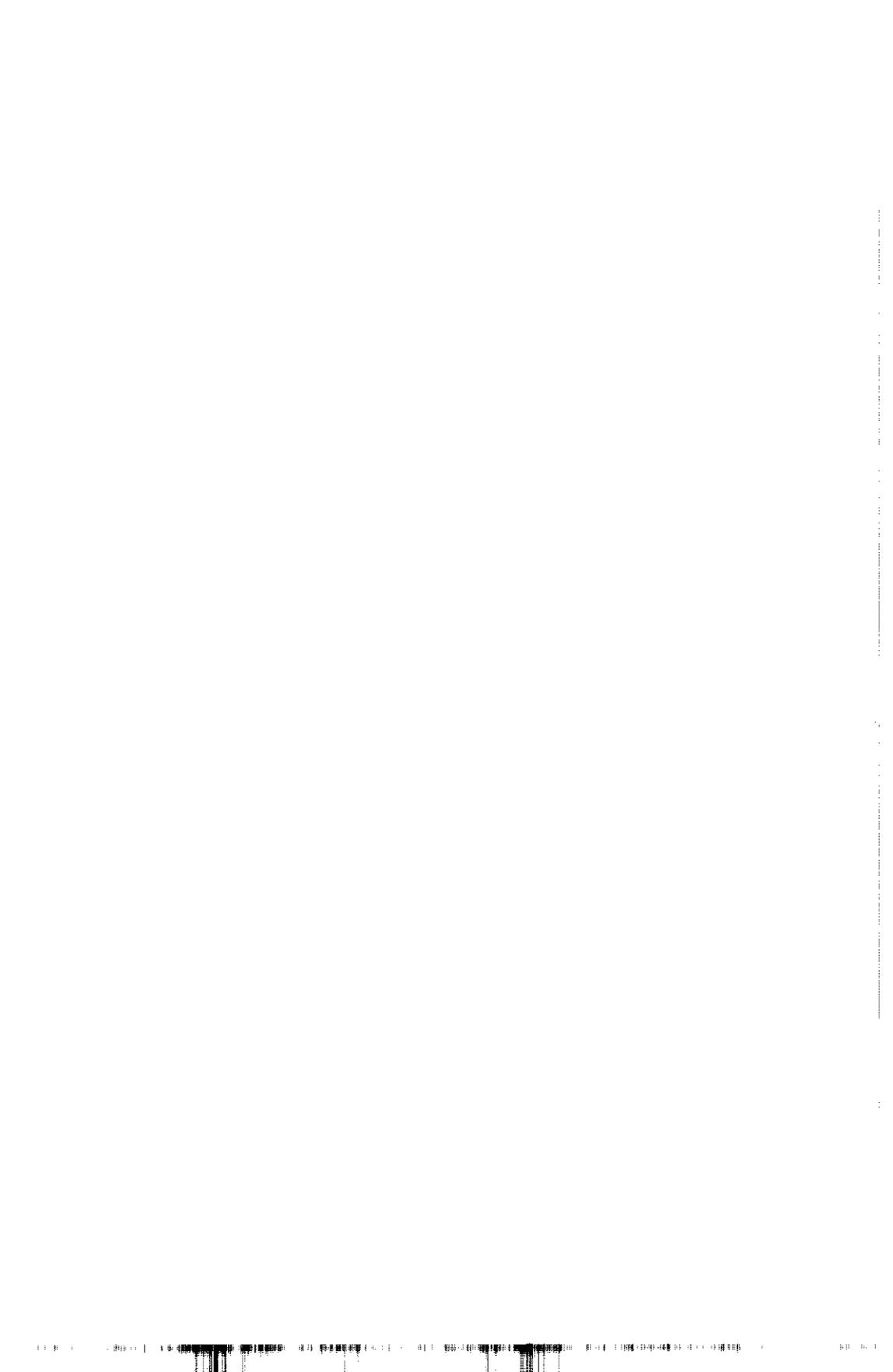
El presente trabajo consta de tres grandes apartados. Primera parte, *Subjetivación del Dispositivo pedagógico: la transferencia*. Este apartado consta de cinco capítulos donde se desarrolla el planteamiento del problema y el marco teórico de esta investigación. Se expone la hipótesis de que la educación básica forma parte de una construcción social, a la que hemos denominado (siguiendo a Foucault), Dispositivo pedagógico. Este *dispositivo* tiene la función primordial de llevar a cabo un ejercicio estratégico de poder, que consiste en la transmisión, reproducción y transformación de la cultura. Para lograr esto se ha construido un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, normas e instituciones (articuladas en un sistema burocrático), que tiene la función de constituir a los sujetos “educados” (con los conocimientos elementales y el “modelamiento moral-disciplinario”) que el sistema social requiere.

El maestro de educación básica es uno de los sujetos que este Dispositivo pedagógico ha tenido que construir y “modelar”, para que realice la labor estratégica encomendada a la llamada “enseñanza elemental”.

“La transferencia” desempeña un papel importante en la relación educativa y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es también uno de los procesos de subjetivación que se encuentran atravesados por el Dispositivo pedagógico, que deja “marca” en los sujetos de la pareja educativa: en sus manifestaciones de deseo, en las significaciones imaginarias que sostienen su identidad y en la forma en que estructuran sus relaciones. Aquí intentamos dar cuenta de este proceso, especialmente en el maestro.

En la segunda parte, *Trabajo grupal: investigación e intervención*, se exponen las cuestiones metodológicas que sustentan esta investigación, las consideraciones sobre el análisis del discurso, el modelo de trabajo grupal empleado como dispositivo de investigación y el diseño del trabajo grupal.

Por último, en la tercera parte, *La experiencia grupal*, se presenta la transcripción y el análisis de las tres sesiones que contempla el trabajo grupal. Finalmente, se destacan a manera de conclusiones algunos de los resultados de esta investigación.



Primera parte

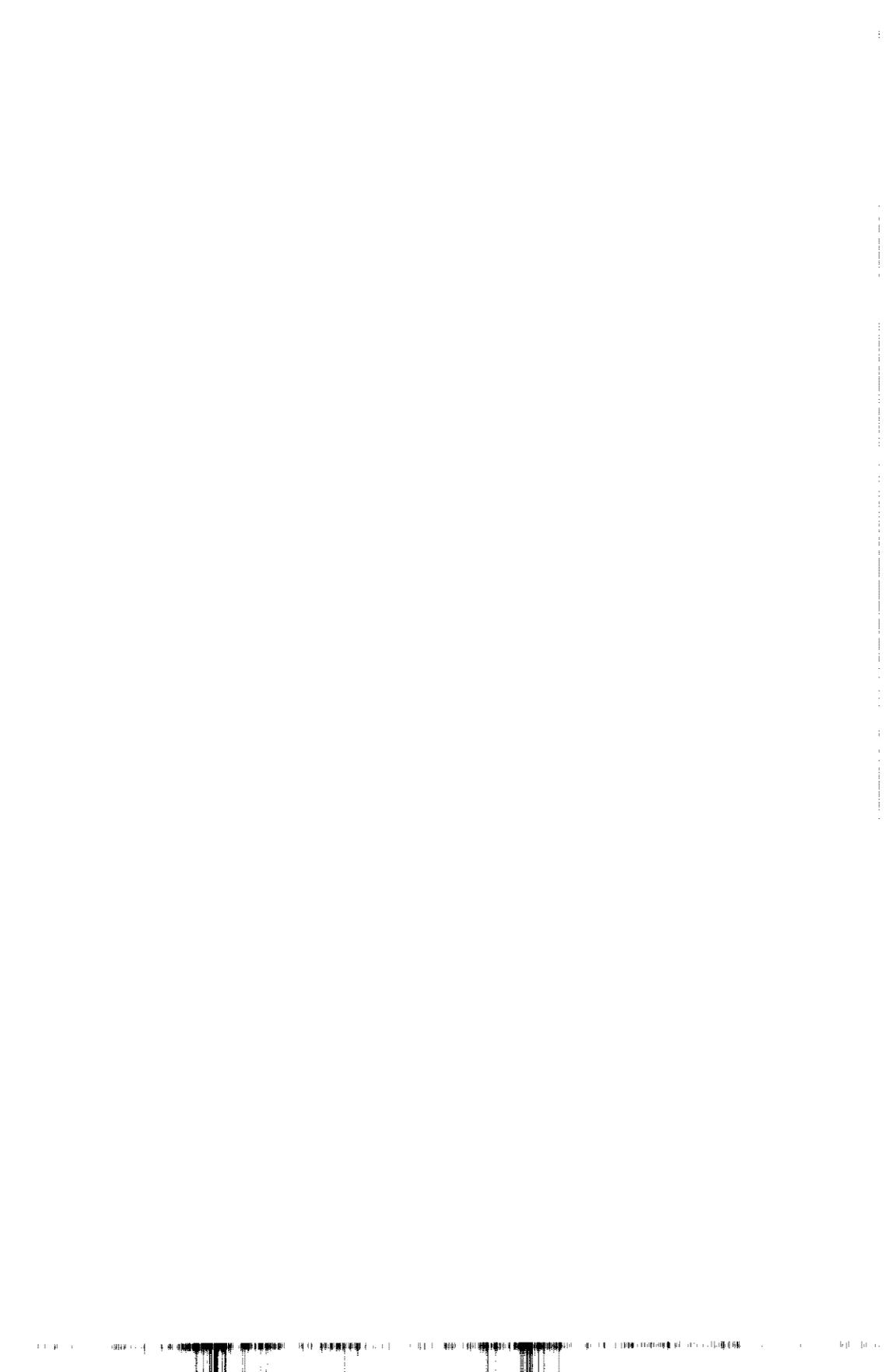
SUBJETIVACIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: LA TRANSFERENCIA

Foucault describe a la subjetivación como “pliegues” que van del afuera hacia adentro.

Margarita Baz

La historia de la subjetividad (...) debería intentar reencontrar la muy larga transformación de un dispositivo de la subjetividad definido por (...) el conocimiento del sujeto por sí mismo y la obediencia del sujeto a la ley.

Michel Foucault



Importancia de la relación pedagógica para el aprendizaje escolar

En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el vínculo educador-educando que se da en la relación.

Guillermo García

El profesor puede pensar que sus intenciones son buenas, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa (...), pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse.

Rodolfo Bohoslavsky

La crisis de la educación básica en el contexto de la globalización

El desarrollo de la globalización ha tenido como baluarte la *política neoliberal* que establece, entre otras medidas, la reducción de la participación social del Estado y el impulso a la privatización de los servicios públicos, entre éstos la educación.

Desde el neoliberalismo, el Estado debe vincular la educación a los requerimientos del sistema productivo, de manera que sirva como un instrumento de desarrollo económico. Esta vinculación de la educación al sistema productivo ha propiciado que los criterios y principios que rigen a la empresa se trasladen mecánicamente al ámbito educativo: si en la empresa se habla de la necesidad de “reconvertir” la planta productiva para modernizarla, en la educación se habla de *Modernización educativa*. En la primera se busca *la excelencia y la calidad*, en la segunda estas metas se convierten en prioridades.

La obsesión por la calidad y la excelencia, que en las empresas tiene un papel estratégico fundamental para salir adelante en la hipercompetencia comercial del mundo globalizado, se traduce en el ámbito educativo en la competencia de las instituciones educativas por la asignación de recursos.

En este marco, cobra interés la evaluación de la calidad del sistema educativo a fin de establecer criterios de selección y distribución de apoyos económicos y materiales.

Cabe señalar que al impulsarse la educación como una estrategia de desarrollo, se reconoce que el Estado debe establecer las reformas pertinentes en su sistema educativo. En México, está en marcha un proceso de modificación del perfil educativo del país, que pretende alcanzar la universalización de la educación básica de calidad (Schmelkes, 1998:177), reducir la matrícula de la educación superior e incrementar sustancialmente la formación de técnicos (Aboites, 1999). Estas reformas tienen la finalidad de favorecer el crecimiento de un sistema productivo de carácter maquilador.

Los organismos internacionales (Cepal, 1992; OCDE, 1997; Unesco, 1998) reconocen que la educación básica es clave para el desarrollo de los países del tercer mundo. Por esta razón se han establecido una serie de recomendaciones a fin de mejorar la calidad de este subsistema educativo.

Dentro de este marco neoliberal, se llevó a cabo en Jomiten, Tailandia la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (marzo, 1990), donde se abordó la importancia de tomar decisiones políticas para asegurar el acceso a la educación básica de la mayoría de la población a escala mundial. En este acto se dieron a conocer cifras alarmantes, que muestran el déficit educativo internacional, que repercute principalmente a los países en vías de desarrollo:

- Más de 100 millones de niños y de niñas (...) no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos (...) son analfabetas.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías que podrían mejorar su calidad de vida y ayudarles a adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (Declaración, 1991:78).

Los países congregados en la conferencia destacaron que la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población, impide a la sociedad hacer frente a los problemas de estancamiento y decadencia económica, con el vigor y la determinación necesarios. Por esta razón al

concluir suscribieron una *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades de aprendizaje* (1991), donde se destaca lo siguiente:

La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige (...) una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales (...) y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. (...) Para lograr esto se requiere:

- Prestar atención prioritaria al aprendizaje
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje (ibídem, 80).

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje es el eje fundamental de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, que parte de la siguiente tesis:

(para que) el incremento de las posibilidades de educación se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente, (...) que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje (...) (ídem).

Indudablemente la educación es un elemento fundamental para el desarrollo de un país, pero de ella no depende exclusivamente la solución de los problemas socioeconómicos, como al parecer este discurso ideológico nos quiere hacer pensar. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la educación mundial está en crisis, la cual se refleja, entre otros aspectos, en el alto índice de “fracaso escolar” que se detecta a partir de cifras estadísticas sobre deserción, reprobación y bajo aprovechamiento (Bravo, 1988).

En nuestro país el problema del fracaso escolar, especialmente en la educación básica, es reconocido como uno de los principales retos a superar. El diagnóstico del *Programa para la modernización educativa* (PME),

(1989:56-57) muestra el problema con las siguientes cifras: de 14.6 millones de niños que cursaban primaria, 45 por ciento (más de 6.6 millones de estudiantes) no concluyeron sus estudios en el período reglamentario, ya sea porque desertaron o repetían uno o más cursos. Se estimaba que 500 mil niños abandonaban anualmente la escuela en los primeros tres grados de primaria y 380 mil en los últimos tres.¹ Por esta razón se establece en este programa la meta de universalizar la educación primaria y asegurar que los alumnos la concluyan por completo.

En el *Programa de desarrollo educativo 1995-2000* (1996), en lo que se refiere a Educación Básica, no se presenta un diagnóstico tan detallado y elaborado como el PME del sexenio anterior, sin embargo, sus argumentos reflejan que, a pesar de las reformas realizadas, todavía prevalecen problemas como: 1) la inasistencia a la escuela de una gran cantidad de niños entre los seis y 14 años; 2) la notable deserción escolar y 3) las marcadas diferencias entre las distintas entidades federativas respecto de los índices de abandono escolar y la población que ni siquiera ha podido asistir a la escuela, lo que muestra claramente las desigualdades regionales en nuestro país.

En la actualidad, de acuerdo con el *Primer informe de gobierno* (2001) de Vicente Fox, existen más de dos millones de niños y jóvenes entre cinco y 14 años que no asisten con regularidad a la escuela, lo cual representa una cifra considerable.

Recientemente, en diciembre del 2001, se dieron a conocer los resultados de la evaluación de aprendizaje del *Programa para la evaluación internacional de estudiantes* organizada por la OCDE. En esta evaluación México ocupó el último lugar entre los 28 países de la OCDE y el penúltimo entre el total de países evaluados (32), dado que participaron además otros cuatro países (Brasil, Letonia, Lichtenstein y Rusia). México sólo superó a Brasil, que quedó en último lugar (Latapi, 2001).

La prueba del PISA se aplicó en el 2000 y forma parte de un programa permanente para evaluar cada tres años los conocimientos y habilidades de alumnos en lectura, matemáticas y ciencias, enfatizando uno de estos campos en cada aplicación (esta vez se enfatizó la lectura). La prueba se aplica a una muestra representativa de estudiantes de 15 años en cada país, independientemente del grado que cursen (pues son diferentes los siste-

¹ El primer bloque viene a engrosar el grupo de los denominados "analfabetas funcionales", mientras que el segundo representa el "rezago educativo".

mas educativos). Su propósito es evaluar los conocimientos y habilidades mínimos necesarios, para enfrentar los retos de la vida adulta, una vez que se han concluido los estudios de enseñanza básica.

La evaluación es muy completa, consta de varios instrumentos cuidadosamente elaborados y estandarizados, que se traducen a cada lengua nacional por equipos locales. Se aplican además, cuestionarios a directores y estudiantes a fin de indagar algunos aspectos cualitativos como medición de actitudes del alumno y su entorno social. Sin duda esta evaluación, a pesar de todas las consideraciones que puedan hacerse para relativizar sus resultados (ídem), pone en evidencia la fuerte crisis por la que atraviesa la educación básica.

El “fracaso escolar” es la manifestación más clara de la crisis de la educación. Si bien es cierto que el fracaso escolar abarca todos los grados educativos, este problema cobra mayor importancia en la educación básica por la relevancia que tiene este nivel y por la magnitud de personas que afecta. Tan sólo en México se estimaba que en el 2001 este sistema educativo atendía a 23.6 millones de niños y jóvenes matriculados en preescolar, primaria y secundaria, esta cifra representaba 79.4 por ciento de la matrícula total de todo el Sistema Educativo Nacional (Informe, 2001). Por su trascendencia, el problema del fracaso escolar en educación básica ha sido objeto, en los últimos años, de una atención especial en las políticas nacionales e internacionales; así mismo, resulta de sumo interés para la investigación y la intervención en ciencias sociales.

Como se desprende de numerosos estudios (Lurçat, 1979; Avanzini, 1982; Bravo, 1988; Guevara, 1992; Schmelkes, 1997 y 1998) el fracaso escolar es un fenómeno complejo y muy variado, por lo que es difícil encontrar una solución única e incluso es muy complicado establecer una respuesta integral como hasta ahora se ha intentado con las reformas educativas inspiradas en una serie de políticas neoliberales adecuadas a un *pragmatismo nacional* (Moreno, 1995:7).

Estas reformas inician de manera importante en mayo de 1992 con la firma del *Acuerdo para la modernización de la educación básica*. Este acuerdo establece una serie de cambios, cuyos ejes fueron: la reorganización del sistema educativo (descentralización), la reformulación de contenidos (cambio de planes y programas de estudio), la elaboración de nuevos libros de textos y la “revalorización” de la función docente mediante la implementación de la “carrera magisterial” (sistema de estímulos) y “mejorar” el salario de los profesores (Acuerdo, 1992).

Un año después, en 1993, se publica la *Ley general de educación* que redefine a la educación básica al establecer que dentro de este nivel educativo se consideran los ciclos de *preescolar, primaria y secundaria*. De esta manera queda establecido oficialmente que la educación básica aumenta de seis a diez grados: al menos uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.

Aunque algunas de estas medidas no se han podido evaluar con el rigor necesario, de acuerdo con el *Programa educativo 1995-2000* la desigualdad educativa, el abatimiento del fracaso escolar y la meta de elevar la calidad de la educación no se ha alcanzado en los términos propuestos. En un estudio de María de Ibarrola (1995) se señala que en 1992 el 42 por ciento de la matrícula de educación primaria no la concluía y 36 por ciento de las escuelas del país eran unitarias (un solo maestro atiende alumnos que cursan diferentes grados en un mismo salón), son incompletas y no cuentan con los recursos mínimos indispensables. Por otra parte, el conteo intercensal del INEGI realizado en 1995, estimaba que 1.2 millones niños en edad escolar no asisten a ninguna institución de educación básica (Schmelkes, 1998:174).

Entre otras cosas, estas cifras muestran que el Sistema Educativo no ha podido proporcionar educación básica para todos (universalización) y la educación que ofrece carece de la calidad necesaria.

Por otra parte, desde los setenta la educación ha sido incapaz de modificar la distribución del ingreso y la cada vez más polarizada estructura de la sociedad. Esto ha generado un escepticismo creciente acerca del poder transformador de la educación, especialmente para la población depauperada. En este contexto, la educación básica ha disminuido la relevancia que tiene para muchas familias que requieren del trabajo de sus hijos para sobrevivir (ídem); en consecuencia, ha perdido la capacidad de atraer y mantener en su seno a la población que más le necesita, lo que es grave, especialmente porque en las circunstancias actuales, es muy probable que sea la única educación a la que tengan acceso.

Si bien se reconoce que la educación ya no es el canal de movilidad social que fue durante la primera mitad del siglo XX, no obstante "son innegables sus resultados sobre el crecimiento personal y la calidad de la vida comunitaria, social y cívica. La educación es la variable que dota de calidad a los procesos de transformación y desarrollo" (ibídem, 176).

La educación básica, además de brindar a la población los conocimientos y habilidades elementales, se ha convertido desde el siglo XIX en

un *Dispositivo pedagógico* de educación moral,² reproductor de la ideología dominante (Althusser, 1981; Bourdieu, 1981 y 1997), y por esta razón sigue teniendo un papel muy importante dentro de los procesos de disciplinamiento, socialización y control del sistema social. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la educación básica es un bien cultural que repercute en el desarrollo personal y la calidad de vida de quienes la reciben. Sin duda, este aspecto benéfico, se potenciaría enormemente si se transformara su carácter de *Dispositivo ideológico* y moralizante de ejercicio del poder.

Por lo pronto, parece que la situación de la educación básica seguirá regida por las lógicas de las políticas neoliberales. El nuevo gobierno mexicano ha externado una continuidad con el proyecto educativo de los dos sexenios anteriores, e incluso prevé aumentar las transformaciones que se iniciaron en la década pasada. En el documento *Bases para el programa sectorial de educación (2001-2006)*, se propone como elemento central alcanzar una “educación de calidad” que permita responder al entorno internacional de la globalización, para vincular eficazmente la educación con el sistema productivo (Rangel, 2000). Aunque como hemos visto hasta ahora, esto no ha sido posible, a pesar de las reformas implementadas (Schmelkes, 1998 y Aboites, 1999).

En el mencionado programa aparecen proyectos vinculados con las políticas neoliberales, como son: la creación de un *Sistema nacional de becas y créditos educativos* (que nos remite a la propuesta del sistema de vales, bonos y créditos bancarios para contratar los servicios educativos que serían privatizados), el establecimiento del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (que responde al interés de la evaluación de la calidad educativa) y la constitución del *Consejo Nacional para la Tecnología Educativa* (que tendría el objetivo de tecnificar los procesos educativos para modernizarlos y adecuarlos a los requerimientos del sistema productivo) (Rangel, 2000).

Como hemos señalado, la educación básica se encuentra en crisis y el fracaso escolar es una de sus más claras manifestaciones. Esto nos hace preguntarnos acerca de las investigaciones en torno al fracaso escolar.

² Este tema se desarrollará en el siguiente capítulo, en el apartado “Emergencia” de la escuela dentro del dispositivo de enseñanza elemental, págs. 58 y ss.

Relación educativa y fracaso escolar

El término *fracaso escolar* sin duda es ambiguo y alude a una problemática que se ha intentado explicar a partir de una gran cantidad de interpretaciones, que van desde la postura psicobiologista que sostiene que el fracaso obedece a una deficiente capacidad intelectual del alumno, hasta el socioeconómico-cultural, que alude a las desventajas de los niños de las clases subalternas para incorporarse al régimen escolarizado hegemónico.

En general se entiende por fracaso escolar "la dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela. Casi siempre se entiende como sinónimo de problemas u obstáculos que el niño presenta en su proceso de aprendizaje" (Castro, 1988:44). El fracaso escolar comprende una serie de situaciones como son: la reprobación, el bajo aprovechamiento, la repetición de cursos, la no retención y aplicación de conocimientos, etcétera.

Podemos decir que el fracaso escolar alude fundamentalmente a la incapacidad de la escuela para transmitir una serie de conocimientos y habilidades a los sectores más marginados de la población. Es un *síntoma* que evidencia las contradicciones del sistema educativo. La escuela moderna, de inspiración liberal, que se estructura fundamentalmente en el siglo XIX, pretendía ser el instrumento social para brindar igualdad de oportunidades a los ciudadanos. La posibilidad de movilidad social mediante la educación, es parte de la justificación ideológica que sirve de soporte para el sistema educativo. Sin embargo, la escuela en realidad se ha convertido, no sólo en uno de los aparatos privilegiados de transmisión ideológica, sino en un instrumento de selección y distribución social de las poblaciones, pues al otorgar calificaciones y certificados se establecen categorías de grados de educación que aumentan las diferencias de clase (Bourdieu, 1981). Para que en realidad la educación fuera promotora de la igualdad María Inés Castro (1988:48), señala que tendría que garantizarse:

La igualdad de acceso: que todos los grupos sociales tuvieran las mismas posibilidades de incorporarse a un sistema educativo que ofreciera la misma calidad en todas sus instituciones, sin importar la región en la que se encontraran.

La igualdad de sobrevivencia: que todos los niños, sin importar su clase social, tuvieran las mismas probabilidades de permanecer en la escuela y concluirla.

La igualdad de producto: la posibilidad de que los niños de todas las clases sociales aprendan las mismas cosas, en un nivel semejante y en un mismo grado escolar.

La igualdad de resultados: que los alumnos, sin importar su extracción social, logren un nivel educativo similar como resultado de un proceso escolar semejante.

Sin duda la igualdad total es imposible pues tendríamos que obviar las diferencias personales, sin embargo, el sistema educativo tal y como existe ahora, lejos de contribuir a alcanzar una cierta igualdad de oportunidades de educación, refuerza aún más las diferencias sociales, incluso las promueve. El fracaso escolar es el síntoma fundamental de esta contradicción, de ahí su importancia.

Los especialistas en educación han intentado dar cuenta de este problema a partir de diversas teorías, sin embargo, podemos decir que son dos los enfoques que se han privilegiado para explicar el fracaso escolar: el enfoque centrado en el producto y el enfoque centrado en el proceso. El primero plantea que el fracaso escolar se presenta cuando no se cumplieron los objetivos educativos propuestos. Desde esta perspectiva los indicadores principales del fracaso escolar son: las bajas calificaciones, la reprobación y la repetición de cursos. Las causas de este fenómeno, son ubicadas principalmente en la falta de capacidad intelectual de los alumnos para aprender adecuadamente lo que se les enseña. Se reconoce incluso que la capacidad de memorizar y reproducir “mecánicamente” información (sin comprenderla y asimilarla reflexivamente) es un indicio de las deficiencias de aprendizaje que llevan al fracaso escolar (Avanzini, 1982:26).

Los defensores de esta interpretación consideran que la escuela brinda las mismas oportunidades de aprender a todos los alumnos y en consecuencia, el fracaso escolar depende primordialmente del alumno y en menor grado del método de enseñanza. En este enfoque la educación se ve reducida a la enseñanza, que es concebida sólo como la transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, se considera que para superar el problema del fracaso escolar, se requiere hacer modificaciones en la enseñanza, modernizando los métodos y las técnicas didácticas, así como actualizar a los maestros en su empleo. Con base en estos planteamientos, por un lado, se promueve la actualización del magisterio, se modifican los planes y programas de estudio (acciones que se han venido realizando con especial énfasis desde hace diez años); y por otro lado, se emplean medi-

das de atención psicopedagógica para los alumnos e incluso se desarrollan estrategias de selección de acuerdo con sus capacidades (dentro de esta lógica de selección se implementó el examen único para ingresar al bachillerato, donde se pretende brindar las mejores oportunidades de estudio a los "mejor dotados").

Este enfoque es reduccionista, pues limita la explicación del fracaso escolar a factores individuales y descontextualizados, que dejan de lado muchos factores socioeconómicos, políticos y culturales que afectan al alumno, al maestro, a la institución escolar y a todo el modelo educativo. En consecuencia, las alternativas de solución aquí ofrecidas (que provienen principalmente de la modificación de la enseñanza a partir de la tecnología educativa), resultan ser parciales y poco eficientes.

El segundo enfoque, centrado en el proceso, analiza el fracaso escolar de acuerdo con los resultados obtenidos, pero considera también el desarrollo de los factores que determinaron dichos resultados, busca entonces una visión integral del proceso educativo. Para éste, la falta de aprendizaje de los alumnos depende, entre otras cosas, del vínculo del alumno con el conocimiento, los determinantes de este vínculo, el proceso de apropiación del conocimiento y su permanencia más allá del periodo escolar. El fracaso no reside únicamente en un "bajo aprovechamiento" establecido por una mala calificación como resultado aislado, sino que está determinado por el proceso que generó ese resultado y por las consecuencias socioeconómicas y culturales del mismo.

Cuando se analiza el fracaso escolar no se parte de la idea de que el alumno fracasa porque no es inteligente, sino que se plantea que el estudiante fracasa porque se vive como un individuo poco inteligente. "La autoimagen que el estudiante desarrolle a partir de su ingreso a la escuela desarrolla actitudes de autodevalorización. En la configuración de estas actitudes, la escuela, vía el profesor juegan un papel importante" (Bravo, 1988:17).

El maestro emite a lo largo del curso, una serie de apreciaciones sobre el desempeño del alumno, que van marcando la "autoimagen" del estudiante. Estas valorizaciones hacen que asuma una identidad de "buen", "mal" o "regular" estudiante que genera, de manera importante, las posibilidades de fracasar o tener éxito en la escuela (Lurçat, 1979).

Existen numerosas investigaciones que demuestran cómo las expectativas del maestro respecto de sus alumnos, determinan el rendimiento escolar (Lurçat, 1979; Rosenthal y Jacobson, 1980; Bravo, 1988; Corenstein, 1986; Tenti, 1986; Schmelkes, 1997). Sin embargo, todas

centran su atención en las categorías preceptuales que los maestros emplean para clasificar a sus alumnos, así como los efectos de estas “clasificaciones”. Pero no se indaga detalladamente: ¿Por qué determinado alumno es “visto” o “percibido” de una manera? ¿Cómo es que esta clasificación repercute de forma tan importante en su identidad como alumno y en su aprovechamiento?

Los conceptos de vínculo, identificación, transferencia, etcétera, que pueden ayudar a dar cuenta de este fenómeno no son empleados por estas investigaciones, es por ello que el trabajo que presento cobra especial importancia para ayudar a comprender el fenómeno del fracaso escolar, pues retoma algunos de estos conceptos, especialmente se centra en el análisis de las relaciones transferenciales de los maestros. Abordé este problema desde una perspectiva prácticamente desconocida en nuestro país, el único antecedente es la investigación que realicé como trabajo de tesis de maestría, titulado *Análisis de la contratransferencia de maestros de educación básica, mediante un Grupo de Formación Psicoanalíticamente Orientado* (Anzaldúa, 1996). En esa investigación quedaron varias interrogantes sin resolver, entre ellas, la manera en que los procesos sociales tienen ingerencia en los procesos subjetivos que constituyen a los docentes como actores educativos y el modo en que impactan en la relación educativa. En este trabajo intento resolver estas preocupaciones.

Planteamiento del problema de investigación

La relación maestro-alumno ha sido objeto de trabajos teóricos (Postic, 1982; Bohoslavsky, 1986) y de investigaciones empíricas (Ayala, 1997; Romo, 1997), sin embargo, en nuestro país hasta donde he podido indagar no se ha abordado empíricamente desde un marco teórico-psicoanalítico (salvo la investigación que realicé en 1996). Considero que el psicoanálisis ayudaría a dar cuenta de los complejos procesos intersubjetivos que configuran esta relación. Es por esta razón que deseo abordar el tema desde esta perspectiva, privilegiando el análisis de la transferencia, pues pienso que ésta es uno de los elementos centrales que se juegan en el vínculo maestro-alumno.

Destaco el estudio de la relación educativa porque son muchos los autores que señalan la importancia de ésta para el aprendizaje (García, 1975; Bleger, 1977; Bohoslavsky, 1986; Zarzar, 1984), al respecto Guillermo García señala:

En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Si el vínculo, es autoritario (...) los alumnos (...) futuros profesores (...), aprenden la modalidad autoritaria (...), aunque se les haya enseñado puntillosamente que la educación debe ser "liberalona". El educando modifica sus actitudes (aprende) porque establece un vínculo con el educador - y con el saber- ; el carácter que tenga ese vínculo condiciona el carácter del aprendizaje (1975:67).

Entiendo por *vínculo* la forma particular en que un sujeto se relaciona con los objetos (reales o imaginarios), creando una estructura característica que tiende a repetirse automáticamente en la relación con ese objeto u otros semejantes (Pichon-Rivière, 1988:22 y 25). Todo *vínculo* tiende a repetir formas de relación adquiridas anteriormente, es decir, a establecer una *transferencia* con el objeto. Esta última se refiere al "proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación analítica" (Laplanche y Pontalis, 1971:459). Si bien, la transferencia fue descubierta en el ámbito de la situación analítica, Freud sostiene que se manifiesta en cualquier relación interhumana, dentro de éstas, la educativa ([1914] 1976).³

La transferencia hace que se "revivan" y "repitan" actitudes emocionales inconscientes en la relación educativa. La transferencia de uno puede generar una reacción transferencial ("contratransferencia") en el otro, de tal manera que se establecen formas de interacción que configuran un campo dinámico de retroalimentación recíproca (Blum, 1985:36) que tiende a estabilizarse alrededor del eje transferencia-contratransferencia. La relación educativa así estructurada se estereotipa, generando con esto serias dificultades para el cambio.

La presente investigación trata de responder a las interrogantes: ¿Qué papel desempeñan las relaciones transferenciales en el proceso educativo? ¿Qué relación tiene la transferencia con el saber, el poder y los procesos subjetivos que se dan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las relaciones transferenciales que un grupo de maestros de educación básica establece con sus alumnos en situaciones de aprendizaje?

³ En el caso de las obras de Freud, coloqué entre corchetes el año de la primera edición y entre paréntesis el año de la edición que consulté, a fin de identificar con claridad la obra referida al consultar la bibliografía.

Me centraré en los maestros porque estudios recientes (Muñoz y Ulloa, 1992; Schmelkes, 1997) demuestran que constituyen el factor más importante para mejorar el aprovechamiento de los alumnos y la calidad de las escuelas. En relación con esto, Sylvia Schmelkes afirma: "Los resultados de este estudio son muy claros respecto a la importancia de los maestros —especialmente su práctica docente y sus actitudes— en los resultados de aprendizaje" (1997:164).

Por otra parte, cabe destacar que cualquier investigación que aporte elementos para un cambio importante que impacte a los maestros, repercutirá en la enorme cantidad de alumnos que, a lo largo de los años, transiten por sus aulas.

Se analizan las transferencias de los maestros, porque pienso que marcan, en gran medida, la manera en que se relacionan con sus alumnos, estableciendo un vínculo que determina, en buena parte, el aprendizaje. Considero que mediante la relación educativa se estructura y se lleva a cabo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí su trascendencia para el éxito o el fracaso escolar.⁴

En consecuencia, si se logra cambiar algunas formas de relación o por lo menos algunas actitudes de los docentes, se tendrá una repercusión muy positiva entre los estudiantes; pues recordemos que las expectativas y el vínculo que el maestro mantenga con sus discípulos tienen un papel trascendental en la identidad del alumno y en su desempeño (Rosenthal y Jacobson, 1980; Corenstein, 1986; Bravo, 1988; Schmelkes, 1997).

Las recientes reformas educativas han tratado de modificar la práctica docente a partir del cambio de programas y materiales didácticos, así como por medio de cursos de actualización. Los resultados han sido poco alentadores, ya que, por ejemplo, los cursos no han tenido un impacto real en la manera en que los maestros se desenvuelven en sus clases. Incluso es frecuente ver maestros que manejan programas, materiales y discursos de orientación piagetiana o constructivista, pero mantienen una enseñanza tradicional, donde continúan fomentando la dependencia y sumisión de los estudiantes.

Por esta razón pienso que los esfuerzos para cambiar la práctica docente y superar el fracaso escolar, mediante cursos de actualización, son vanos si no se modifican la actitud y los vínculos del docente con sus

⁴ "Estudios sociológicos y antropológicos (...) coinciden en identificar los efectos de las creencias y actitudes de los maestros sobre la autoimagen y el éxito o fracaso de los estudiantes" (ibidem, 19).

alumnos, con su labor educativa y con el conocimiento. Un análisis de los elementos transferenciales que subyacen en la práctica docente, puede ayudar a comprender mejor algunos factores importantes que inciden en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, este tipo de análisis puede ayudar a los maestros a tomar conciencia de algunos procesos subjetivos que influyen en su quehacer cotidiano.

La presente investigación se propone establecer el papel que tiene la transferencia en la práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de un dispositivo de investigación e intervención grupal, analizaré algunos elementos transferenciales de un grupo de docentes, que a la par permita (tal vez), cambiar la actitud de los maestros participantes y modificar en cierta medida sus vínculos, produciendo, como diría Balint, “un limitado pero considerable cambio en la personalidad” (1961, t. II:164) del maestro.

Para realizar la investigación se empleó un dispositivo de trabajo grupal que hemos denominado “Grupos de formación psicoanalíticamente orientados” (Anzaldúa y Ramírez, 1997), que caracterizaremos más adelante.

La investigación de campo se llevó a cabo con un grupo de maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del DF y la zona metropolitana. Se analizaron algunos elementos transferenciales en relación con su práctica y con sus alumnos, tomando como punto importante el análisis de situaciones de difícil manejo en su labor como docentes.

La experiencia grupal se ofreció como un seminario-taller convocado por la Universidad Pedagógica Nacional, realizado en sus instalaciones con una duración de tres sesiones de cinco horas cada una, durante febrero de 1999.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las relaciones transferenciales de los maestros de educación básica en situaciones de aprendizaje.

Objetivos específicos

1. Conocer el papel que tiene la transferencia en la relación educativa.
2. Comprender el modelamiento de la identidad del docente dentro del contexto del *Dispositivo pedagógico* de enseñanza elemental.

3. Analizar las significaciones imaginarias que subyacen a las relaciones transferenciales de los maestros en las situaciones que ellos nos relacionan.
4. Establecer un dispositivo de trabajo grupal que permita a los maestros el análisis de las relaciones transferenciales que establecen en determinadas situaciones de su práctica cotidiana.

Caracterización de algunas investigaciones sobre la relación educativa

El problema del impacto de la relación educativa en el fracaso escolar ha sido estudiado por numerosas investigaciones (Rosenthal y Jacobson, 1980; Corenstein, 1986; Bravo, 1988; Schmelkes, 1997), donde se demuestra que las expectativas del maestro respecto de sus alumnos son determinantes en su rendimiento escolar. Estas investigaciones abordan “los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas respecto de sus alumnos y cómo llegan a realizarse en el ámbito del salón de clases hasta producir, mediante la actitud del propio maestro, lo que éste ya esperaba” (Corenstein, 1986:21).

Rosenthal y Jacobson en su libro *Pygmalión en la escuela* (1980) publicado por primera vez en 1968, muestran claramente cómo la profecía del docente es cumplida por los alumnos. La investigación consistió en aplicar el *Test de Aptitud General* (TOGA) a quinientos niños de una escuela primaria, con la supuesta finalidad de informar a sus maestros quienes eran los niños con mayor potencial intelectual y mejores “capacidades” para desarrollarse exitosamente en la escuela. El TOGA es una prueba que tiene por objetivo establecer el estado inicial de capacidades intelectuales y “predecir” el potencial de desarrollo en la escuela, consta de dos subpruebas: una verbal y otra de razonamiento.

Al inicio del ciclo escolar, se proporcionó a los profesores una lista de los niños que supuestamente habían calificado con las más altas puntuaciones en la prueba, por lo que se esperaba tuvieran un mejor desempeño durante el año. En realidad, los niños habían sido elegidos al azar. De tal manera que experimentalmente se creó la expectativa de buen logro en los maestros. Después de ocho meses se volvieron a aplicar las mismas pruebas a todos los alumnos y se encontró que las calificaciones de la prueba mejoraron en todos, pero los cambios más significativos ocurrieron en los alumnos en quienes los maestros habían puesto mayores expectativas.

El estudio de Rosental y Jacobson suscitó una gran cantidad de investigaciones sobre el tema de las expectativas del docente. Roy Nash, en 1973, demuestra cómo la percepción que tenían los maestros sobre la clase social a la que pertenecían sus alumnos determinaba en buena medida su desempeño. Como parte de su investigación, Nash empleó la técnica de constructos de Kelly (1955), pidió a maestros de secundaria que clasificaran a sus alumnos según cómo los percibían (trabajador/flojo, disciplinado/indisciplinado, etcétera), y también que los ubicaran en la clase social a la que pertenecían. Por último, pidió que evaluaran la habilidad de lectura de sus alumnos a partir de la aplicación de una prueba. Los resultados mostraron que no había correlación significativa entre la clase social real de los estudiantes (establecida a partir de sus expedientes) y la habilidad para la lectura. Pero la correlación fue muy significativa entre la "clase social percibida" y la habilidad de lectura. Los alumnos percibidos como de clase social alta (de los que se esperaba un buen logro), lo obtuvieron. Aunque la clase social percibida no correspondía de manera significativa a la real.

Éstas y otras investigaciones sobre expectativas del docente (Corenstein, 1986) se encuadran dentro del "interaccionismo simbólico" que sostiene que el mundo social emerge de las interacciones de los sujetos (Mead, 1972; Berger y Luckman, 1978). Desde esta perspectiva, lo social es reducido a la interacción y a lo que se percibe en ésta. Por lo que las investigaciones consisten en la recopilación de una gran cantidad de información por medio de registros de observaciones y la aplicación de instrumentos, que da como resultado interesantes descripciones de fenómenos educativos, que no alcanzan a ser interpretados más allá de las correlaciones entre variables y el "hallazgo" de categorías perceptuales. Como ya he mencionado, esta tradición basada en el interaccionismo simbólico es reduccionista, pues no ubica los fenómenos en una realidad social más vasta que contemple los determinantes socioeconómicos, políticos, ideológicos y culturales. Además, su carácter descriptivo elude las respuestas sobre por qué y cómo se producen las expectativas y las clasificaciones.

En 1985, Emilio Tenti y Rubén Cervini (1986) realizaron en la ciudad de Aguascalientes un estudio semejante al de Nash, aunque desde la perspectiva de la Teoría de la reproducción de Bourdieu (1981). Se entrevistó a 59 maestros de primaria y 57 de secundaria, se aplicó la técnica de Kelly para obtener los constructos que sirvieron de criterio a los maestros para clasificar a los alumnos. Los resultados muestran constructos referidos a características cognitivo-académicas (inteligencia, capacidad de aprender, creatividad, etcétera) y constructos referidos a rasgos de perso-

nalidad y conducta escolar (disciplina, orden, liderazgo, etcétera). Se encontró que los maestros de secundaria emplean más constructos referidos a características de personalidad y disciplina para clasificar a los alumnos, que características cognitivas. Mientras que los maestros de primaria emplean ambas dimensiones de constructos con la misma relevancia (1986:102). Esto implica que en secundaria el comportamiento escolar y social es lo que más influye en la formación de las percepciones del maestro acerca del alumno, y en consecuencia, estos criterios son los que determinan las expectativas de éxito o fracaso, que a su vez, tienen un peso importante en el desempeño escolar.

En comparación con resultados de investigaciones semejantes en otros países, se encontró que los maestros mexicanos (de ambos niveles) tienden a emplear más constructos relativos al comportamiento escolar que los referidos a características académico-cognitivas como la inteligencia (que generalmente es vista como una capacidad innata). Esto puede entenderse como una valoración mayor a la disciplina y el cumplimiento escolar que a las capacidades intelectuales.

Aunque desde la perspectiva de la Teoría de la reproducción se consideran aspectos relevantes de la estructura social para explicar la influencia de ésta en la conformación de las expectativas y los criterios de clasificación, se deja de lado la explicación de los procesos subjetivos que intervienen en la formación de estas expectativas, así como de la manera en que repercuten en el alumno. Por otra parte, esta perspectiva teórica resulta cuestionable en el sentido de plantear una explicación restringida y “mecánica” acerca de la manera en que se lleva a cabo la reproducción social en la escuela, como ha sido puesto en evidencia por las críticas a la Teoría de la resistencia (Giroux, 1995) y los cuestionamientos del marxismo al estructuralismo (Lowy, 1984).

Como señalé anteriormente, el fracaso escolar ha sido estudiado desde dos enfoques, uno centrado en el producto y el otro en el proceso, en ambos el maestro es un agente importante para el éxito o el fracaso educativo. De acuerdo con el primer enfoque, bastaría con actualizarlo en estrategias didácticas para que mejorara su enseñanza. El segundo enfoque reconoce la importancia de la formación didáctica, pero señala que las representaciones de los maestros y los vínculos que establecen con sus alumnos repercuten notablemente en su desempeño. Las investigaciones dentro de este último enfoque han privilegiado el estudio de las representaciones, expectativas y actitudes de los maestros (como ya hemos señalado), pero dejan de lado muchos factores subjetivos como son las fantasías, deseos y transferencias

que subyacen a esas representaciones y expectativas. Interrogantes acerca de cómo se generan y qué las dinamiza quedan sin respuesta.

Entre las investigaciones que abordan la subjetividad del maestro, encontramos que se han centrado principalmente en conocer sus conflictos psicológicos, pero en especial estudian su identidad (Abraham, 1986 y 1987). Estas investigaciones se fundamentan principalmente en teorías como la del *sí mismo* de Rogers, (una vez más) el interaccionismo simbólico (Delamont, 1985) y la teoría de la reproducción (Tenti y Cervini, 1986), en todas ellas no se consideran los factores inconscientes que a mi juicio resultan de gran importancia para comprender la relación maestro-alumno. Considero que muchos hallazgos de estas investigaciones, sin duda se resignificarían si se tomaran en cuenta los procesos inconscientes, en especial los transferenciales, que se llevan a cabo en la relación pedagógica.

Para comprender la relación educativa, el vínculo es fundamental: "no hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro. La relación es el elemento central de la propia definición del maestro. Maestros y alumnos se constituyen como tales *en el vínculo*" (Remedi, 1987:38). El vínculo, entonces, funda y estructura la relación educativa; por otra parte, la transferencia es el proceso que se dinamiza primordialmente en el vínculo, de ahí que su estudio resulte relevante.

Para superar las limitaciones del Interaccionismo simbólico y la Teoría de la reproducción abordé la problemática de la relación educativa desde una perspectiva diferente, proporcionada por la Teoría psicoanalítica, especialmente los planteamientos referidos a los conceptos de: transferencia, contratransferencia, imaginario y deseo, entre otros, que se retomaron de algunos de los desarrollos teóricos de Sigmund Freud, Michael Balint, Cornelius Castoriadis y, en menor medida, de Jacques Lacan. Ubiqué estos planteamientos a partir de una explicación social del fenómeno educativo dentro de una perspectiva donde recuperé algunas tesis de Michel Foucault sobre el *dispositivo*, el saber y el poder. Se llevó a cabo una experiencia grupal con maestros de educación básica como un campo empírico, el marco teórico es investigar los fenómenos que refiero.

Antes de abordar los supuestos teóricos de los que parto para la construcción de la problemática investigada, quiero aclarar que si bien es cierto, he señalado primordialmente algunos factores subjetivos (la autoimagen de los alumnos, las expectativas de los maestros y, ahora, las relaciones transferenciales) que intervienen en el fracaso escolar, considero que éste es un problema muy complejo en el que no únicamente intervienen las capacidades intelectuales del alumno o la capacidad didáctica del maestro

(como sostiene el enfoque centrado en el producto), sino una gran cantidad de factores: psicológicos, pedagógicos, socioeconómicos, políticos y culturales, de tal modo que su análisis también es difícil, así como las alternativas de solución. Al respecto María Teresa Bravo señala: “Para superar el fracaso escolar tendrán que cambiar las relaciones pedagógicas en la escuela, pero, también, la estructura social” (1988:19).

Hacia la construcción del objeto de investigación

En la transmisión de expectativas y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el vínculo fundamental; ya que implica una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de representaciones y fantasías que se ligan al deseo. Todo objeto con el que un sujeto se vincula, dinamiza el deseo y las fantasías, relativas a objetos previos con los que el nuevo objeto se asocia. Es por eso que pienso que *el vínculo es transferencial*, pues dinamiza transferencias, al repetir fantasías y manifestaciones de deseo experimentados con objetos semejantes (internos o externos, reales o imaginarios), que generan una actualización de vínculos anteriores con objetos presentes.

Durante la *transferencia* se “reviven” y “repiten” actitudes emocionales inconscientes ya sea amistosas, hostiles o ambivalentes, pero no se trata de una repetición mecánica o arbitraria. Lo transferido no es la transposición “cinematográfica” de lo acontecido “allá y entonces” en el “aquí y ahora”, pues las escenas que se exteriorizan durante la transferencia no se refieren propiamente a acontecimientos reales, sino que son escenas deseadas o fantaseadas, que para el sujeto pueden ser tan verdaderas como las reales o bien nunca haber tomado conciencia de ellas.

A partir de un término acuñado por Pichon-Rivière (1979: 42): el “grupo interno” (conjunto de relaciones internalizadas, fantasmas, objetos, etcétera, siempre en acción, que se desean, se odian o se temen), podemos decir que la transferencia implica un deslizamiento del “grupo interno” sobre la situación actual (O’Donell, 1984:14).

En un grupo educativo, cada uno de los integrantes tenderá a deslizar sobre el grupo externo, sobre las escenas reales, las escenas imaginarias del grupo interno. Cualquier acontecimiento en el “aquí y ahora”: la apariencia de alguien, una mirada, un gesto, una palabra, un silencio, etcétera, podrá dinamizar estas escenas imaginarias y producir la transferencia, no sólo de los alumnos hacia el maestro, sino del maestro hacia los

alumnos o de los alumnos entre sí. Incluso las transferencias de unos dinamizarán nuevas transferencias en los otros (contratransferencias). De este modo se configuran dinámicas grupales, muchas veces inexplicables en sus manifestaciones si no se comprenden las transferencias que les subyacen.

La transferencia es también una “re-petición”, es decir, una nueva petición a alguien para que asuma un determinado comportamiento. En otras palabras es una “oferta de rol”. Transferencialmente el maestro puede ser ubicado en el lugar de una figura parental, si acepta este ofrecimiento, desempeñará el rol de una autoridad investida además de las idealizaciones de los padres y las restricciones morales que de ellos se han internalizado (Superyó). Este vínculo que se transfiere al maestro, le facilita el ejercicio de un poder y lo coloca en un lugar privilegiado, desde el cual sus palabras, sus apreciaciones, sus expectativas tendrán un valor muy significativo para el alumno.

El poder “sugestivo” de la transferencia (Freud, [1917] 1976: 105) puede favorecer el aprendizaje (como ocurre con la cura cuando se da la transferencia positiva en la psicoterapia), pero también puede obstaculizarlo provocando el fracaso escolar.

Diversos trabajos (Freud, [1914] 1976; Mauco, 1969; M. Mannoni, 1981; Gerber, 1986; O. Mannoni, 1992; Cifali, 1992; Blanchard, 1997; Filloux, 1997; Cordié, 1998; entre otros) reiteran la importancia de la transferencia en la relación educativa para el aprendizaje, pero ninguno de ellos reporta una comprobación empírica de estas afirmaciones, por esta razón considero importante la investigación que propongo.

La investigación intenta mostrar, cómo los maestros que participan en la experiencia grupal que coordinamos, relatan los vínculos que establecen con sus alumnos en “situaciones de difícil manejo” durante el proceso de enseñanza. Con el objetivo de analizarlas y establecer algunas significaciones imaginarias y manifestaciones de deseo, que transferencialmente se actualizan en dichos vínculos y marcan su práctica docente en la cotidianidad. La transferencia contribuye a estereotipar formas de relación educativa y esto defiende al maestro de la ansiedad⁵ que puede provocar cualquier cambio en su práctica.

El modelo de trabajo grupal que empleamos, lo hemos denominado *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (GFPO) (Anzaldúa y

⁵ George Devereux analiza una serie de mecanismos de defensa profesionales para reducir la ansiedad, en los que la contratransferencia desempeña un papel importante (1987:117-132).

Ramírez, 1996 y 1997). Los GFPO son un dispositivo de investigación-intervención que se caracterizan por el empleo de un marco teórico psicoanalítico, la focalización de situaciones de difícil manejo y el empleo de técnicas expresivas y de acción para favorecer el análisis de los procesos subjetivos de las situaciones relatadas.

Es un modelo de investigación-intervención, porque a la par que se investiga, se intenta promover un cambio de actitud de los participantes respecto de su práctica, a partir de la toma de conciencia de los determinantes subjetivos y sociales de su hacer. En la construcción de esta propuesta de trabajo, se han recuperado elementos de diferentes modelos de intervención grupal, integrando, modificando y enriqueciendo las aportaciones que resulten válidas para el análisis y la intervención en los procesos subjetivos que están involucrados en la práctica de los docentes de educación básica.

Interrogantes e hipótesis de trabajo

La investigación que realizamos parte de la siguiente premisa: *El aprendizaje se organiza y procesa a partir de la relación maestro-alumno, especialmente por los vínculos transferenciales que se establecen entre ambos en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Estos vínculos conforman verdaderos campos dinámicos de interrelaciones complementarias, cuyo eje se encuentra en la relación transferencia-contratransferencia. A partir de esta hipótesis nos surgen las siguientes interrogantes:*

- ¿Qué papel desempeñan las relaciones transferenciales en el proceso educativo?
- ¿Qué relación tiene la transferencia con el saber, el poder y los procesos subjetivos que se dan en las situaciones de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son las relaciones transferenciales que un grupo de maestros de educación básica establecen con sus alumnos y con su práctica docente? ¿Cuáles son algunos de los factores que las “dinamizan”?
- ¿Cuáles son algunas de las significaciones imaginarias que subyacen en los vínculos que entablan los maestros de educación básica con sus alumnos?

De acuerdo con mi experiencia como coordinador de seminarios de diversa índole para maestros de educación básica, considero las siguientes hipótesis:

1. Los docentes de educación básica establecen vínculos transferenciales (y contratransferenciales) con sus alumnos, donde se actualizan fantasías y manifestaciones de deseo que provienen de su historia personal y de su formación profesional.
2. Algunas transferencias (y contratransferencias) se ven dinamizadas por la ansiedad que despiertan los conflictos inherentes a la práctica docente y los “mecanismos de defensa profesional” (Devereux, 1987:117-132) que desarrollan los maestros.
3. La identidad del docente de educación básica configurada por imaginarios: personales (objetos idealizados, modelos de identificación internalizados), institucionales (demandas laborales, perfiles de puestos) y culturales (representaciones sociales, creencias y valores que la gente comparte sobre la profesión del magisterio), entra en conflicto por las contradicciones de los mismos imaginarios que la conforman, así como por la confrontación de éstos con las condiciones de su práctica real.
4. La identidad conflictiva del maestro y el grado de implicación en determinadas situaciones de enseñanza-aprendizaje hacen que el maestro las viva como amenazantes y por eso las considera “situaciones de difícil manejo”.
5. Los *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* son un modelo de investigación-intervención que permiten analizar las situaciones de difícil manejo y establecer algunos determinantes de los vínculos transferenciales de los maestros, a fin de que cambien su actitud en su práctica, para superar algunos problemas de enseñanza-aprendizaje derivados de la relación educativa.
6. Los procesos subjetivos (la autoimagen de los alumnos, las expectativas de los maestros y las relaciones transferenciales), son tan sólo una pequeña parte de la gran cantidad de factores (psicológicos, pedagógicos, socioeconómicos, políticos y culturales) que intervienen en el complejo problema del fracaso escolar.

El “modelamiento” del docente de educación básica por el Dispositivo pedagógico

El dispositivo tiene la capacidad productora de sujeciones y sentidos en un juego reticular de relaciones de poder y saber.

Marta Souto

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana (...), que clasifica a los individuos en categorías, (...) los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos.

Michel Foucault

El maestro de educación básica ha sido estudiado desde diversas perspectivas, en cada una se privilegian aspectos particulares en torno al docente y su práctica. Así encontramos estudios que privilegian el análisis de las condiciones socioeconómicas y políticas que rodean a su labor (Ibarrola, Silva y Castelán, 1997; Schmelkes, 1998), otros abordan la problemática de su formación (Mercado, 1988; Medina, 2000), también se han analizado los conflictos intrínsecos a las condiciones de la enseñanza (Rockwell, 1985; Abraham, 1986 y 1987; Esteve, 1987 y 1995; Martínez, 1992 y Tenti, 1999), la manera en que se construye la identidad de la actividad docente (Remedi, 1988 y 1990), la repercusión de las expectativas del docente en el desempeño escolar de los alumnos (Rosental y Jacobson, 1980; Tenti, 1986 y Lurçat, 1990), etcétera. Pero poco se ha trabajado acerca de la manera en que el docente se constituye dentro de su práctica, los trabajos que existen al respecto, exploran sólo algunas dimensiones de este problema como la socialización del docente dentro de su actividad cotidiana (Mardle y Walker, 1985 y Lortie, 1985) y la descripción del contexto escolar del trabajo del maestro (Rockwell, 1986 y 1995; McLaren, 1994). Considero que este aspecto debería abordarse desde una concep-

ción teórica integradora, que permitiera establecer la relación de muchas de las dimensiones involucradas en la formación y “modelamiento” del docente de educación básica dentro del conjunto de discursos, prácticas, instituciones y demandas sociales que condicionan su labor y lo constituyen como un sujeto de esta práctica social.

Elementos para una concepción del “Dispositivo pedagógico”

Una posibilidad teórica para abordar esta problemática podría ser, la de partir de la concepción de *dispositivo* creada por Michel Foucault, pues considero que el maestro se constituye como tal en la medida en que se inserta en un dispositivo, al que podríamos llamar “pedagógico”, que instituye una serie de prácticas, discursos y estrategias que responden a las demandas sociales de la educación básica.

Un sujeto se constituye en docente en la medida que ocupa ese lugar en el entramado de discursos, normas, rituales, etcétera; que conforman el *Dispositivo pedagógico*. Sin duda el dispositivo puede encontrar una manifestación clara en la institución escolar (aunque no debemos confundir institución con dispositivo, pues el dispositivo hace referencia a un conjunto de elementos que, si bien muchos actúan en la institución, la rebasan, como veremos adelante).

Aproximación al concepto de “Dispositivo”

El concepto de *dispositivo* es acuñado por Michel Foucault para referir un complejo entramado de fuerzas y discursos que permiten el ejercicio del poder. Para Foucault un dispositivo es:

Un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho (...). El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1983: 184).

El dispositivo se refiere también a la naturaleza del vínculo que puede generarse entre estos elementos heterogéneos: la relación que guardan los elementos de acuerdo con las posiciones que desempeñan y con las

funciones que realizan; así como los cambios de posición y/o de función de los elementos en un momento determinado de acuerdo con el proceso histórico en el que se ubique el dispositivo. Esta red de elementos no es para nada algo homogéneo y bien formado, por el contrario, es una verdadera “madeja”. Deleuze se refiere metafóricamente al *dispositivo* asemejándolo a una madeja:

(El *dispositivo*) es una especie de madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza (...) que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan o se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (...) a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (1995:155).

Las líneas que componen la madeja son muchas y muy variadas, pero Foucault, distingue tres instancias enmadejadas en todo dispositivo: el *saber*, el *poder* y la *subjetividad*. Las tres, aunque son de naturaleza diferente, se encuentran en estrecha vinculación y están presentes en los dispositivos.

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica nunca es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido (...) entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes (Foucault, 1982:123).

Siguiendo con la metáfora de la madeja, podríamos decir que el discurso anuda líneas o las distribuye. Es el que enlaza o bifurca: saber, poder y subjetividad; aunque siguiendo a Deleuze, la *subjetivación* generalmente implica las fisuras y las fracturas en estas madejas, es decir, la parte donde el saber y el poder no siguen una linealidad homogénea.

En esta madeja Foucault habla de regímenes de enunciación y de luz. Es decir, los dispositivos cuentan con sus normas y reglas de enunciación y de visibilidad de líneas, estas normas son históricas y particulares para cada uno de ellos.

Las normas de enunciación se refieren a las condiciones que intervienen para definir el sentido específico de los discursos que los sujetos

emiten (Mier, 1990:21), al encontrarse en la “maraña” de los dispositivos. Estas normas también determinan la naturaleza de lo que se dice o se puede decir en un determinado momento, así como los agentes que dicen y los que son sus interlocutores.

El régimen o normas de luz se refiere a lo que el dispositivo alumbró como objetos y sujetos visibles, así como los que quedan “oscuros” e invisibles. Las normas de enunciación y visibilidad, hacen que las líneas de fuerza y sus discursos, distribuyan históricamente diferentes posibilidades de objetivación y subjetivación de sus diversas líneas.

El poder y el saber producen objetos y constituyen sujetos, el dispositivo entonces también tiene esta capacidad, que aunque resulta eficaz, no siempre es evidente. Las relaciones sociales se institucionalizan, se codifican (se norman y transforman) mediante dispositivos. Éstos son formaciones que constituyen objetos y sujetos entramados por discursos, que transmiten saberes e inducen acciones, relaciones de poder, que son fuerzas en lucha y contradicción.

Hacia una concepción del “Dispositivo pedagógico”

Retomando a Foucault, concibo al Dispositivo pedagógico como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas.⁶ Considero que el objetivo general del Dispositivo pedagógico es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión,⁷ reproducción y transformación de la cultura mediante un sistema regula-

⁶ Basil Bernstein (1997) tiene una construcción particular del Dispositivo pedagógico, al que considera como el conjunto de reglas que regulan fundamentalmente el discurso pedagógico y establecen un control simbólico de todo el proceso educativo. La concepción de Bernstein resulta interesante pero considero que los planteamientos de Foucault pueden ser más ricos para el análisis de la construcción y el modelamiento del profesor de educación básica.

⁷ En esta concepción del dispositivo pedagógico, considero lo pedagógico como “la reflexión sistemática sobre las condiciones de racionalización y de transmisión de las técnicas y procedimientos que permiten asegurar (la función educativa)” (Ardoino, 1990:205). Entiendo por función educativa la transmisión de normas, valores y visiones del mundo establecidos en una cultura en un momento histórico determinado.

do por instituciones educativas, que se articulan en un sistema burocrático sumamente complejo.

Constituye al docente en la medida que ocupa y hace suyas las significaciones, normas y prácticas que el dispositivo, especialmente a partir de la institución escolar, “instituye” para ese lugar.

La institución marca significaciones imaginarias que hacen que el sujeto que ocupa el lugar de maestro se viva, se vea y actúe de acuerdo con las significaciones, discursos, rituales, tradiciones, etcétera; que conlleva ocupar ese lugar. Para Castoriadis:

(La *institución*) lleva una significación, símbolo, mito y enunciado de regla que remite a un sentido organizador de una infinidad de actos humanos, que hace levantar en medio del campo de lo posible la muralla que separa lo lícito de lo ilícito, que crea un valor, y vuelve a disponer a todo el sistema de las significaciones, (...) un contenido que antes no poseía (1989:241).

Los dispositivos se manifiestan en las instituciones, de hecho éstas forman parte del dispositivo. La estructura social construye dispositivos que encuentran en las instituciones su forma privilegiada de operar, pues gracias a ellas se producen y reproducen las relaciones sociales y en su seno se articulan las formas que adoptan las determinantes de la sociedad (Lapassade y Lourau, 1981:198 y s.).

La institución es, antes que nada, *una formación de la sociedad y de la cultura*, cuya lógica propia sigue. (...) La institución es el conjunto de las formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue (...) (Kaës, 1996:22).

El Dispositivo pedagógico ha creado sus instituciones propias, que varían de acuerdo con el grado educativo y con los objetivos de cada nivel. Así encontramos escuelas preescolares, primarias, secundarias, diversos tipos de bachilleratos y universidades. Cada una de éstas dependiente de un complejo sistema burocrático que regula su funcionamiento. Dentro de esta amplia gama de instituciones, analizaré algunos aspectos que caracterizan al Dispositivo pedagógico que se ha construido en torno a la educación básica.

A partir del *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica* (1992), en nuestro país, este nivel educativo comprende la educación preescolar, la primaria y la secundaria (la cual ha sido incorporada como obligatoria dentro del artículo tercero constitucional). Cada uno de estos tres subniveles que se incluyen en la educación básica, cuenta con características peculiares e incluso se encuentran regidos por reglamentaciones legislativas propias y dependen de direcciones gubernamentales particulares, incluso, a partir del “acuerdo” su funcionamiento se ha descentralizado y depende de organismos estatales, ya no nacionales, aunque la normatividad académica sigue regida por la SEP.

A pesar de las diferencias que existen entre cada subnivel, en la forma en que operan en cada estado de la República, así como en cada escuela, existe una serie de elementos comunes, que hacen posible reconocer la existencia de un Dispositivo pedagógico característico de la educación básica. Son precisamente algunos de estos elementos “característicos” los que analizaré para tratar de mostrar la forma en que impactan en la constitución del docente de educación básica y en su modelamiento.

“Emergencia” de la escuela dentro del dispositivo de enseñanza elemental

Para Foucault, un dispositivo es “una formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una “urgencia”. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante” (1983:85). El surgimiento de la institución escolar es la manifestación de un Dispositivo pedagógico dentro del programa de la modernidad.

La institución escolar, tal y como la conocemos en este momento, no es un “universal” abstracto. Con ello queremos afirmar que es un error de las historias de la educación utilizar el vocablo de escuela para instituciones que existieron en la antigüedad (gimnasio griego, escuela alejandrina), en el medievo (escuela parroquial), en culturas (...) como la mexicana (el calmecac), cuando todas estas instituciones difieren sustantivamente con el programa instaurado en la escuela del estado nacional que es la que conocemos en nuestros días (...). La escuela es una institución del programa de la modernidad. Refleja el proyecto de modernidad social instaurado por la burguesía (...) (Díaz, 1990:84 y s.).

El programa de la modernidad tiene su base en el pensamiento de la Ilustración, caracterizado por sostener la primacía de la razón y la búsqueda de difusión del saber. En el ámbito educativo, la transición al pensamiento ilustrado se veía marcada por las reformas de Comenio y Ratichius. Estos pensadores inician una serie de propuestas en el siglo xvii, a partir de la crítica a la educación cristiana de los internados jesuitas. Entre otras cosas cuestionaban el empleo del latín como lengua oficial de la enseñanza y la forma de educación poco sistematizada que se seguía en estas instituciones. Sus propuestas dieron origen a lo que hoy conocemos como *pedagogía tradicional*, centrada en la enseñanza metódica y ordenada, con el empleo racional del tiempo y la programación metódica de las actividades educativas.

Comenio señalaba en su *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* que “El orden es todo el fundamento de la pedagogía tradicional” (Palacios, 1984:18), idea compartida por Ratichius para quien no debía estudiarse más que un sólo tema a la vez y este tema debía ser el objeto de la actividad de un día. De ahí la importancia de seguir un manual de enseñanza que programara temas, actividades y estableciera el método de instrucción, que debería ser el mismo para todos los niños y debía ser aplicado escrupulosamente en todas las ocasiones. Para estos precursores de la escuela moderna, el papel del maestro era fundamental para el éxito de la educación, al respecto Snyders destaca las tareas del maestro de acuerdo con estos autores:

El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos (...). Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma (...)(1994:56).

El maestro se convierte en modelo y guía de la enseñanza, de su buena preparación y de la programación adecuada que siga depende el cumplimiento de los objetivos educativos. Para ello se recomendaba la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que debía alcanzarse aun a costa de la aplicación de severos castigos. Ratichius sostiene que el castigo es necesario para obligar al trabajo a los alumnos, trabajo que al principio hacen por temor, pero que después

realizarán con placer, pues según Comenio, los alumnos terminarán por darse cuenta que los castigos son por el bien de los alumnos y son una consecuencia del “afecto paterno con que le rodean sus maestros” (Comenio en Palacios, 1984:20).

Las reformas impulsadas por Ratichius y Comenio marcan la pauta de un discurso y una práctica educativa que conformará el Dispositivo pedagógico moderno. Dentro de éstas, además de la enseñanza tradicional magistrocéntrica, encontramos la idea de que la educación debe ser escolarizada y a cargo del Estado, donde todos los niños y niñas sin importar su condición deben recibir educación. A pesar de lo avanzado de estas propuestas, las condiciones de la monarquía absoluta del siglo XVII y casi todo el siglo XVIII impidieron que la idea de una escolarización para todos los niños a cargo del Estado, pudiera llevarse a cabo. Será después de la Revolución Francesa que estas ideas cobren fuerza y se concreten.

La consigna de libertad, igualdad y fraternidad de la Revolución Francesa se expresaba en la búsqueda de una institución: la escuela, que debería *democratizar* el acceso al saber, *legitimar* la igualdad de oportunidades en el naciente sistema social con el objetivo de colocar los valores de lo *colectivo* (o mejor dicho, del orden público) por encima de los intereses privados. Estas ideas de “la enseñanza colectiva, enseñanza para todos están presentes en los inicios de la conformación de esta pedagogía” (Díaz, 1990:85).

Aunque desde el siglo XVII se habían comenzado a establecer las bases para la enseñanza elemental (la ilustración daba el fundamento filosófico, la pedagogía tradicional daba el discurso “científico” y la revolución burguesa brindaba el soporte ideológico y político), no será sino hasta principios del siglo XIX que aparezca una demanda de control y educación moral de la población marginada, sumida en condiciones sociales de miseria y hacinamiento en las ciudades. En respuesta a esta demanda surgirá un Dispositivo pedagógico, que si bien había venido conformándose, adquirirá en esta época el carácter particular que dará origen a una institucionalización escolar como la conocemos ahora y al maestro de educación básica como agente fundamental de las tareas de enseñanza y socialización moral que aún hoy realiza. El Dispositivo pedagógico en educación básica responde principalmente a la preocupación que, para la burguesía del siglo XIX, significaba la enorme masa de población “pobre”: vagabundos, desempleados, subempleados e hijos de obreros que vivían en las ciudades, los cuales constituían un germen de delincuencia y una población potencialmente violenta e insurrecta.

La escuela urbana aparece sobre el telón de fondo de la ansiedad del siglo XIX por el “nuevo panorama social” (...) desde principios de ese siglo, los predicadores filantrópicos, la Iglesia establecida, los socialistas utópicos y los radicales utilitaristas expresaron desde distintos puntos de vista, su preocupación por la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. Todos estos puntos de vista coincidían en que la educación barata representaba una solución a este problema. Esta preocupación promueve una estrategia de enseñanza para regular la población nómada, disoluta, degenerada y marginal del suburbio urbano. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad como objeto de preocupación, introdujo una maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla (Jones, 1994: 61 y.s.).

Es ésta la urgencia social que marcará la función estratégica dominante del Dispositivo pedagógico en educación básica y que constituirá a un sujeto particular para su ejercicio: el profesor. Si bien esta figura ya existía antes, tendrá que ser “remodelada” y adecuada a los requerimientos sociales de esta “emergencia”.

Dave Jones, siguiendo a Foucault, desarrolla una genealogía del profesor urbano en Gran Bretaña. Sus planteamientos nos permiten comprender cómo se ha ido constituyendo y “modelando” al maestro de educación básica. Retomaré algunos aspectos significativos de este trabajo, para después señalar algunas de las condiciones que constituyen y modelan al maestro de educación básica en la Ciudad de México. No pretendo hacer un estudio exhaustivo al respecto, pues rebasa en mucho la presente investigación, mi interés es mostrar cómo el maestro de educación básica es constituido y “modelado” por el Dispositivo pedagógico, sin pretender tampoco analizar la enorme complejidad de procesos que esto involucra.

Elementos para una genealogía del profesor de enseñanza básica

Como consecuencia de los despojos de tierra que sufrieron los campesinos desde el siglo XIII y la desaparición de los talleres artesanales, como parte del proceso de la “acumulación originaria del capital” (Marx, 1980) y la posterior Revolución Industrial, las ciudades se encontraban invadidas por grandes masas de población en situaciones socioeconómicas sumamente precarias, muchos de ellos vagabundos sin trabajo, que resultaban un serio problema para la burguesía.

A comienzos del siglo XIX, se pensaba que la educación podría ayudar a controlar y cambiar la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. En ese entonces existía lo que se denominaba “escuela de barrio”, que se encontraba a cargo de maestros sin calificación alguna, generalmente viudas, trabajadores lisiados o cualquier persona con un mínimo de conocimientos que se aventuraba a enseñar algo a cambio de la remuneración que recibía de sus alumnos. La docencia era “un refugio para el necesitado”. La educación se impartía sin normatividad alguna: la escuela generalmente era la casa del maestro, carecía de control de asistencia, la duración de la jornada escolar no estaba regulada (cada maestro establecía la duración y calendarización de las clases), al igual que los horarios.

El maestro como elemento de la “máquina de instrucción”

Esta instrucción informal que no contaba con ningún tipo de reglamentación fue duramente criticada por autores como Bell, Lancaster y Bentham (Jones, 1994), quienes sostenían que la educación debería ser controlada por el Estado y debería llevarse a cabo en escuelas de instrucción masiva, que abarataran la enseñanza y la hicieran eficaz.

Bell y Lancaster, propusieron una “máquina de instrucción” que consistía en organizar la clase de tal manera que un profesor, con la ayuda de monitores que fungían como instructores auxiliares y vigilantes del trabajo de los alumnos, podía educar a un importante número de personas, sin que ello significara un costo elevado.

El llamado método lancasteriano de enseñanza mutua o monitorial, comenzó a emplearse a principios del siglo XIX en las escuelas elementales, para atender grupos muy numerosos, carentes de maestros. El método consistía en que el maestro instruía a los alumnos más adelantados (monitores), quienes posteriormente transmitían los contenidos de aprendizaje a los discípulos que quedaban bajo su dirección inmediata, siguiendo instrucciones minuciosas y precisas. El maestro auxiliado por sus monitores se limitaba a vigilar el proceso de enseñanza y mantener la disciplina. “Para ayudar al profesor (se) elige entre los mejores alumnos a una serie de “oficiales”, intendentes, observadores, instructores, repetidores, recitadores de oraciones (...) las funciones de vigilancia llevan aparejadas casi todas un papel pedagógico” (Foucault, 1980:180 y s.).

Aunada a la propuesta de Lancaster, Bentham sugirió el empleo de la técnica del panóptico* polivalente, con la ayuda del examen y de una observación sistemática por parte de los monitores, vinculada a un sistema de premios y castigos,⁹ como una estrategia para “inculcar científicamente hábitos de moralidad” (Jones, 1994:63). Esta tecnología de vigilancia debía aplicarse por igual a maestros y alumnos, para vigilar la adecuada realización de las actividades que cada uno tenía.

A partir de 1840, se instauraron procedimientos de inspección como Bentham había sugerido, para vigilar y evaluar la enseñanza con monitores. Los resultados fueron poco alentadores, esto hizo que aumentara el interés por buscar la formación y el carácter moral de los profesores. Estratégicamente se establecieron Escuelas Normales con reglamentos muy rigurosos y una estricta selección de las personas que serían formadas como maestros.

Desde el principio, la formación de los profesores se ocupó, sobre todo, de técnicas éticas; las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario. La nueva estrategia dio al profesor una imagen ética irresistible cuya atracción magnética transformaría a la progenie de las clases trabajadoras en sujetos éticos dispuestos a responder de manera adecuada a un biopoder (Jones, 1994:61-64).

La justificación del rigor de la formación, obedecía al origen humilde y sospechosamente “inmoral” de los maestros y la necesidad de convertirlos en modelos de moral, disciplina y humildad, para que pudieran transmitir a sus alumnos estos valores.

Tanto en las escuelas normales dependientes del gobierno como en los centros de formación de las sociedades de beneficencia (...), los aspirantes a maestros tenían que observar una disciplina casi monástica (...) quedaban sometidos a una técnica de confesionario esbozada por el principio normati-

* “El panóptico puede ser utilizado como una máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos” (Foucault, 1980:207).

⁹ “Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión:... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación” (J.B. La Salle [1828] en Michel Foucault, 1980:183).

vo del examen (...). El régimen de formación de estos centros prestaba una atención minuciosa a la vigilancia, corrección y confesión de los aspirantes a maestros (...) no sólo tenían que acostumbrarse a la humildad y aislamiento de su destino, sino (...) instruirse también en las técnicas de supervisión de la calidad de su autoformación ética (ibídem, 65).

La formación de los maestros implicaba una serie de *tecnologías del Yo*¹⁹ que buscaban la autovigilancia, la autoevaluación y por consiguiente el automodelamiento de acuerdo con un parámetro moral que el Dispositivo pedagógico promovía, generando una *experiencia de sí* “que puede analizarse como el entrecruzamiento, en un Dispositivo Pedagógico, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (...) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación” (Larrosa, 1995:263).

Los maestros debían ser humildes y modestos, integrar en su persona una extraña combinación de mansedumbre, disciplina y ética de servicio. Debían vestir con sobriedad y sencillez, su dieta debía ser frugal. El manejo excesivo de conocimientos era sancionado, porque podía llevar a la arrogancia y la vanidad. El sujeto así formado “tenía que ocupar una ‘posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser un padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro” (Fholfsen en Jones, 1994:66).

En virtud de la delicada labor moral que debía desempeñar el docente, se recomendaba una formación de cinco años para asegurar la conformación de un carácter y una conducta intachable, que garantizara la enseñanza moral que se le requeriría.

Aunada a la preparación de un sujeto especial para la enseñanza elemental (el maestro), se implementó una arquitectura también especial que permitiera multiplicar la eficacia de la autoridad del maestro a partir de diseños apropiados para una vigilancia exhaustiva, con patios grandes, salones con ventanales, pupitres que facilitaban la posición correcta de atención y escritura, plataforma para que el maestro mirara y fuera mirado, convirtiéndolo en el centro de atención, se producía así toda una “maquinaria de educación moral”, (producto de un verdadero Dispositivo

¹⁹ “Mi objetivo no eran simplemente los actos permitidos y prohibidos, sino los sentimientos representados, los pensamientos, los deseos que pudieran ser experimentados, los impulsos que llevaban a buscar dentro de sí cualquier sentimiento oculto (...) con la obligación de decir la verdad sobre sí mismo” (Foucault, 1991:45).

pedagógico) que perseguía la educación moral de los alumnos y la evaluación de la eficacia del docente.

El principal fin que se debe alcanzar consiste en la concentración de la atención del profesor en su propia clase y de la clase en su profesor, excluyendo sonidos y objetos que puedan distraer y sin prejuicio del poder de supervisión del conjunto de clases y profesores que corresponde al director (*Symons apud Jones, 1994:66 y s.*).

Paradójicamente con este ambiente autoritario, los pedagogos de mediados del siglo XIX rechazaban el empleo del castigo corporal y exigían del maestro la paciencia y la habilidad necesarias para hacer que los alumnos lo amaran y siguieran su ejemplo:

El miedo “endurecía el espíritu” e impedía la sutil transformación del niño en un sujeto ético capaz de avergonzarse. (...) Había que enseñar al niño a amar al maestro y la escuela y no las perversas calles. (...) En realidad el amor era el instrumento de entrenamiento moral. (...) El objeto del ejercicio consistía en crear un régimen ético que estimulara la moralidad a causa de la vergüenza de ofender más que por “miedo a los azotes” (*Jones, 1994:68*).

La dispersión y la inmoralidad que se adjudicaba a las masas marginales en las urbes, hizo que se pensara en hacer de la escuela una especie de modelo de familia burguesa, para lo cual se inculcaba al maestro la idea de que debía ver a sus alumnos como a sus hijos, e incluso se favorecía que en una escuela el maestro trabajara con la ayuda de su esposa o de su hermana, para que sirvieran de modelo de familia a sus alumnos. También se enfatizó en la enseñanza de tareas particulares según cada sexo: las niñas debían ser recatadas y aprender a bordar, cocinar y organizar la economía doméstica (debían aprender a “vivir bien” con lo elemental); a los niños se les instruía en oficios y modales de “caballeros”.

La escuela construía una tecnología para transformar a “sces salvajes” en sujetos éticos. El éxito de esta estrategia se mediría por la transformación de las costumbres de la población urbana, surgida de una masa nómada, en unidades familiares estables, sobrias, aisladas, en las que la madre constituiera el centro de gestión doméstica (*ibídem, 69*).

A partir de 1860, comenzaron a aparecer numerosos informes de comisiones gubernamentales que mostraban el fracaso de la llamada “educación popular”, los informes destacaban los siguientes problemas:

1. Los maestros se encontraban insatisfechos e inconformes con el escaso salario que percibían (con el pretexto de que debían ser ejemplo de humildad y buena organización económica), así como con las condiciones de vida extremadamente austera que se les imponía y las normas de vigilancia a las que se les sometía.
2. Las estrictas y precarias condiciones del profesor hacían que muchos maestros preparados abandonaran su labor para dedicarse a trabajos menos exigentes y mejor remunerados.
3. Las condiciones en el salón de clases eran en verdad difíciles: tenían que hacerse cargo de 70 a 80 alumnos que generalmente eran obligados (incluso por la fuerza) a asistir a la escuela, contando sólo en algunas ocasiones con un ayudante (o monitor). Su trabajo era permanentemente vigilado y evaluado por el director y los supervisores escolares, quienes lo sancionaban con regaños o descuentos en su salario si no conseguía mantener la disciplina que se esperaba. En consecuencia el maestro se veía obligado a no imponer “la formación moral de un modo científico, sino a través de la institución de un régimen de castigo corporal” (ibídem, 71).
4. Como consecuencia de las deserciones del magisterio, las escuelas se vieron obligadas a contratar maestros que no contaban con la preparación requerida. Para compensar la deficiente formación, se estableció desde 1868 el régimen de exámenes regulares y un examen anual, aplicable tanto a maestros como a alumnos para establecer la eficiencia educativa: “No bastaba con un ejemplo moral cuidadosamente escogido; sólo un examen independiente podía garantizar una instrucción eficiente” (ibídem, 72). De los resultados del examen dependía que el maestro continuara trabajando en la escuela.¹¹

¹¹ No puedo dejar de señalar cierta semejanza con todas las evaluaciones que en la actualidad se emplean para “medir” la calidad de la educación y del trabajo docente en todos los niveles educativos. Por ejemplo, el examen único de calidad profesional (que aplica el Ceneval a los egresados de las licenciaturas) tiene esta finalidad, con él no sólo se evalúa y catalogará a los alumnos, sino también a las instituciones que los formaron y por supuesto a los maestros.

Hasta este momento la participación del Estado en este tipo de educación no era muy importante, las agrupaciones de beneficencia y la iglesia habían compartido con el Estado la tarea de la educación popular. De 1870 hasta 1902 se promulgaron en Gran Bretaña numerosas legislaciones para regular por completo la formación de maestros y la impartición de la educación popular mínima. Una de las medidas que se tomaron fue la de declarar obligatoria y gratuita la educación elemental, así como facultar a los directores de escuela para usar en caso necesario la fuerza pública para obligar a todos los niños y jóvenes de las clases trabajadoras a asistir a la escuela. Para la burguesía, era el Estado quien debía ocuparse directamente de la educación de “las clases sociales problemáticas”, pues de lo contrario se corría el riesgo de un “declive nacional” (ídem).

Un nuevo sujeto: la maestra como agente de “biopoder”

Los controles educativos se hicieron más exigentes y el pago a los maestros estaba condicionado a los resultados de los exámenes que se aplicaban. En su afán de imponer la disciplina y obligar el aprendizaje, los docentes continuaron empleando los castigos físicos como procedimiento fundamental de su práctica. Estas estrategias generaron problemas tanto con los alumnos como con los padres que se oponían a los castigos impuestos por el maestro.

La inserción de las nuevas disciplinas de la medicina y la psicología al ámbito educativo, hicieron que a principios del siglo XX apareciera un nuevo discurso biomédico de promoción de higiene y sanidad, que se vinculó con la labor del maestro.

El maestro de escuela urbano tenía que descubrir otro rol dentro del complejo tutelar emergente. Las normas sanitarias y médicas ofrecían al maestro elemental un espacio dentro de un complejo de organismos sociales que asesoraban a los hogares de clase trabajadora. En vez de la misión secular aislada de (...) autoridad moral en el suburbio (...) la nueva tecnología de la seguridad ofrecía la complementariedad entre el hogar y la escuela (...) poniendo a la escuela en una relación menos hostil con los padres y los niños de los suburbios. El maestro podía trabajar aliado con otros (...) servicios sanitarios y sociales para orientar a los padres ignorantes sobre la creación de un hogar saludable y acogedor (íbidem, 74).

Los temas en torno a la higiene, la costura, la cocina y la economía doméstica, que formaban parte del currículo de la enseñanza básica, se verán ahora reforzados y resignificados dentro de un discurso biomédico (de biopoder, diría Foucault) en el que la preocupación es la profilaxis, y en su caso el diagnóstico y corrección de perturbaciones físicas y mentales. Esta reubicación del discurso docente dentro de las estrategias del biopoder colocaba al maestro como una figura tutelar más, pero subordinada a las figuras científicas del médico, del psicólogo e incluso del trabajador social.

Las nuevas tareas tutoriales del maestro se asemejaban más a los cuidados maternos, por lo que se pensó que la docencia, así vista, era una actividad mucho más propia de la naturaleza de la mujer, lo que suponía un cambio estratégico: se pasaba “del maestro como ley paterna para el niño de la ciudad, a una conciencia maternal compensadora de la deficiente crianza de los suburbios (...). La mirada de la madre amorosa se ocultaba metonímicamente con el examen del funcionario sanitario y el fichero del psicólogo y del trabajador social” (ibídem, 78).

Así como se creó el modelo del docente como paradigma moral, ahora se construía una imagen ideal de maestra: hermosa, sencilla, afectuosa, bondadosa, justa y abnegada.¹² De esta forma se genera toda una imaginaria en torno a la docencia de educación básica como una actividad asociada a la mujer y también a un saber práctico, no teórico ni vinculado directamente a la ciencia, sino más bien subordinado a ésta y de carácter sanitario y disciplinario, más que instructivo.¹³

Este breve ejercicio de genealogía del profesor de enseñanza elemental, nos permite tener una idea de las “urgencias” que hicieron surgir un Dispositivo pedagógico de educación básica, que ha pasado por un proceso de construcción y transformación, en el que se han visto involucrados la institución escolar, así como la constitución y modela-

¹² Estas significaciones imaginarias del docente y la maestra permanecen, aunque vinculadas y resignificadas con otras, en nuestros días como puede verse en el trabajo de Aurora Elizondo *La maestra: una madre para, bella y afectuosa* (1992).

¹³ Estas concepciones marcaron una distinción, en término de significaciones imaginarias, en el dispositivo pedagógico entre las instituciones de enseñanza básica y superior: la distinción en el campo de las instituciones escolares se expresa como una oposición entre lo “universitario-masculino-saber científico” y lo “magisterial-femenino-saber práctico” (...). De esta manera el problema de la producción de nuevos conocimientos se aleja del campo pedagógico y se ocupa el “saber” disciplinario (Elizondo, 1992, 105).

miento de sus agentes educativos: maestros, alumnos, directivos, funcionarios y padres de familia.

Así, a través de la genealogía del maestro, podemos seguir la curiosa línea de transformación de las “tecnologías morales” (...). Este repertorio de imágenes se congela en la formación del buen maestro y está presente en las aulas y salas de profesores de las escuelas urbanas contemporáneas (ibídem, 79).

Breves notas sobre las condiciones de “emergencia” del profesor de educación básica en México

Al México porfirista de finales del siglo XIX, llegaron muchas de las ideas acerca de la educación elemental que imperaban en aquel entonces en el Reino Unido y Francia. Estas ideas tuvieron un impacto importante en la manera de concebir y operar este nivel educativo en nuestro país.

En 1887 se crea la *Escuela Normal de Profesores de Instrucción* (Bonilla, 1990:55), que más adelante se convertirá en la *Benemérita Escuela Normal de Maestros*. Esta institución recogía las inquietudes de su época y se proponía formar a los maestros dentro de un régimen moral estricto que sirviera de ejemplo a la población. Se formaba a los docentes en el método lancasteriano que implicaba impartir una educación diferenciada a hombres y mujeres y el empleo de monitores para auxiliar al docente en las tareas de instrucción y vigilancia.

Con el “triumfo” de la Revolución, el Estado se propuso como una de sus metas importantes acabar con el analfabetismo y extender la educación básica a toda la población, para ello se establecieron disposiciones legislativas encabezadas por la formulación del artículo tercero constitucional que desde 1917 establece el carácter gratuito, laico y obligatorio de la educación básica.

Una vez que José Vasconcelos toma el mando de la recién creada Secretaría de Educación Pública, se inicia toda una campaña educativa que tiene la intención de llegar hasta los rincones más apartados del país, para llevar no sólo la instrucción básica, sino la promoción sanitario-cultural de las comunidades. Los maestros que emprenden esta titánica labor son “reclutados” entre intelectuales jóvenes, imbuidos de un “fervor” posrevolucionario y filantrópico. Si bien la *Escuela Normal de Maestros* se había fundado desde 1887, son principalmente intelec-

tuales ajenos a la *Normal* los que encabezan esta cruzada educativa (Zúñiga, 1990:141 y s.).

La educación comunitaria y rural de este periodo posrevolucionario alcanzará su máxima expresión en la educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas. Como resultado de estas acciones, se exaltará la imagen del profesor rural como ejemplo de maestro ideal. Se construye la narración "mítica" del maestro que llega a las comunidades y las transforma, no sólo alfabetizando, sino mejorando sus condiciones culturales, sociales y sanitarias de vida. Esta imagen del maestro "mesías-misionero", como héroe educativo, será tomada por el formalismo, institucionalizada y entronizada como emblema ejemplar (casi mítico) que se esgrime como modelo a alcanzar para los futuros profesores. Frente a esta imagen, "el maestro real quedó colocado en situación de inferioridad épica, al ser permanentemente confrontado con la imagen fantaseada y distorsionada que condensó el imaginario del maestro normalista (...) convenciéndonos de que realmente son los representantes y continuadores de la obra de aquella estirpe heroica" (idem).

Estas imágenes idealizadas del maestro como "benemérito", contrastan con la escasa importancia que para el gobierno tiene esta profesión, la cual se ve reflejada en los bajos salarios y las difíciles condiciones materiales en las que los profesores tienen que desempeñar su labor. Estas contradicciones generaron luchas reivindicatorias desde los años cincuenta. Estas luchas se han visto obstaculizadas por un control sindical férreo, que fue creado para corporativizar al gremio docente e incorporarlo al PRI. Aun con el derrocamiento de Jongitud Barrios en 1989 y la participación de la coordinadora democrática de maestros en el SNTE, los maestros han tenido que sufrir un sindicato corrupto que lejos de ayudarlos a mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, los perjudica.

La escasez de los recursos que el gobierno emplea en educación básica, aunada a los bajos salarios de los docentes, su deficiente formación y las pésimas condiciones sociales de la mayor parte de los niños y jóvenes que asisten a escuelas de educación básica, han generado una "catástrofe" educativa: en 1989 se estimaba que 45 por ciento de los alumnos que cursaban la primaria no la concluían (PME, 1989:56), en 1994 se estimaba que 77 por ciento de los alumnos que ingresaban a la primaria la concluían, pero de ellos el 17 tenía que repetir tres o más veces alguno(s) de los grados (Latapí, 1996:50). Estos problemas han hecho que el gobierno implemente una serie de medidas para resolverlos, entre éstas la creación de la "carrera magisterial", que consiste en un estímulo econó-

mico (tipo beca) para la que deben concursar los docentes. Este tipo de medidas ha hecho que muchos docentes tomen cursos y realicen actividades de actualización para acumular puntos y obtener la beca, sin que esto tenga una repercusión importante en la calidad de su formación, aunque sí impacta en el tiempo que algunos maestros emplean para asistir a estos cursos.

El Dispositivo pedagógico que constituye y modela al maestro de educación básica en la actualidad, está constituido por una compleja red de factores, trataré de señalar a continuación algunos de ellos.

Algunas condiciones del Dispositivo pedagógico y su impacto en la constitución y “modelamiento” del profesor de educación básica¹⁴

Antes de comenzar a analizar estas condiciones de constitución y modelamiento del maestro, cabe señalar que para Foucault, todo dispositivo es primordialmente una formación estratégica de ejercicio del poder.

Dije que el dispositivo era de naturaleza estratégica lo que supone (...) una cierta manipulación de relaciones de fuerzas, de una intervención racional y concertada en dichas relaciones de fuerzas, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección, o bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etcétera. El dispositivo está entonces siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a unos bornes de saber, que nacen allí pero que igualmente lo condicionan (Foucault, 1983:186).

Para comprender mejor la forma en que actúa un dispositivo como estrategia de poder, es necesario establecer qué entiende Foucault por poder:

Es el conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; (...) siempre es una manera de actuar sobre un sujeto ac-

¹⁴ Si bien estas condiciones las he observado en México, aparecen de manera semejante en los sistemas educativos de otros países como lo señalan McLaren (1994), Querrion (1979) y Torres (1998).

tuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar (1988:238 y.s.).

El poder siempre existe en acto y dentro de relaciones jerárquicas o desiguales, donde hay quien ejerce el poder y por lo tanto dirige las conductas o acciones posibles de un otro. Aunque ese otro no está enteramente privado de poder, ofrece un mayor o menor grado de resistencia, que genera tensión en las relaciones que se establecen entre ellos. “El poder nunca es monolítico (...) jamás es enteramente controlado (...) participa de un juego de pequeñas salidas singulares” (Foucault, 1984:6).

El dispositivo entonces sería ese conjunto heterogéneo que persigue estratégicamente configurar un campo más o menos abierto de posibilidades que permiten el ejercicio del poder, es decir arreglar las condiciones para dirigir e inducir acciones. En otras palabras, es una formación estratégica que permite “conducir conductas” y actuar sobre acciones posibles.

El dispositivo constituye a sus sujetos a partir de los discursos que transmiten saberes, así como de las normas y rituales que establecen relaciones de poder. Todo dispositivo clasifica sujetos, asigna lugares y los dota de una identidad, para regular sus prácticas:

Esta forma de poder (...) clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos: Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. (...) *sujetos* (en un doble sentido): sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (Foucault, 1988:231).

El Dispositivo pedagógico constituye al maestro, pero también a los alumnos, a los directores, a los inspectores, a los padres de familia, y a todo aquel sujeto, que se inserta en esta madeja y que permite echar a andar la maquinaria educativa. Veamos algunos elementos que componen esta maraña heterogénea de la educación básica para destacar aquellos que “modelan” especialmente al maestro y a sus alumnos.

El Dispositivo pedagógico en educación básica se caracteriza por establecer una enorme cantidad de clasificaciones jerarquizadas que marcan relaciones y pautas de ejercicio del poder. Una primera clasificación está dada por el subnivel educativo: la firma del *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica* (1992), que comprende tres “subniveles”: preescolar (jardines de niños, guarderías y centros de desarrollo infantil), primaria y secundaria (en sus modalidades escolarizada y abierta, con turnos matutino y vespertino, así como la educación de adultos que es semiescolarizada).

Aunque la educación normal ya ha sido elevada al grado de licenciatura (desde 1984), y en consecuencia existe una equivalencia en grado académico entre las educadoras que trabajan en preescolar y los maestros de primaria y secundaria, existe un prejuicio que jerarquiza a los docentes según el subnivel en el que trabajan. De tal modo que se considera con una menor jerarquía (y preparación académica) a las educadoras, seguidas de las maestras y maestros de primaria, que a su vez se considera que tienen menor jerarquía que los profesores y profesoras de secundaria (quienes generalmente han cursado una especialidad o bien son egresados de alguna universidad).

También existe una jerarquización que se presenta especialmente entre los docentes de secundaria, que consiste en considerar que tienen mejor preparación los maestros egresados de universidad que los maestros egresados de la Normal. La secundaria es el subnivel donde coinciden docentes egresados de Normal con “universitarios”, pues en preescolar y primarias (públicas) sólo trabajan normalistas. Cabe señalar que esta diferenciación también es evidente en preescolar donde las maestras son consideradas de menor jerarquía que el personal profesional de apoyo como los pedagogos, psicólogos y médicos (profesiones que también están jerarquizadas entre sí siguiendo este orden de menor a mayor), diferencias que incluso se refleja en los salarios.

Una clasificación importante es la establecida entre escuelas rurales y urbanas. Las segundas generalmente cuentan con mejores condiciones de operación, mayor y mejor personal y recursos que las escuelas rurales. Esta situación hace que la mayoría de los docentes prefieran laborar en escuelas urbanas.

En virtud de que en la investigación trabajé con maestros de la Ciudad de México y de la Zona Metropolitana, señalé sólo algunas de las carac-

terísticas de las escuelas urbanas (de las que tengo un mayor conocimiento, incluso de manera personal).

En los tres subniveles educativos encontramos escuelas públicas y privadas. Estas últimas mantienen cierto grado de independencia respecto de los programas educativos estatales. Si bien para contar con el reconocimiento de la SEP y la validación de sus certificados, deben obedecer cierta normatividad académica y administrativa; aunque en ocasiones ofrecen modalidades educativas diferentes a las oficiales, así tenemos: escuelas activas, religiosas, otras del estilo Montessori o Freinet, etcétera. Algunas ofrecen el empleo de alta tecnología educativa como computadoras o educación multimedia, además de una mayor cantidad de contenidos curriculares como: inglés, computación, Internet, así como una gran variedad de actividades artísticas y recreativas, que pueden resultar atractivas para los padres de familia.

Las escuelas privadas se jerarquizan en función de diversos criterios como son: el costo, su carácter bilingüe, el tipo de disciplina que ofrecen (militarizadas, religiosas, activas, "creativas"), la tradición cultural con la que se asocie (como el Instituto Mexicano-Japonés, el Instituto Anglo-Mexicano, etcétera), o bien por la variedad y sofisticación de las actividades ofertadas y el tiempo que el niño pase en la institución (criterio sumamente importante para los padres que trabajan).

Por otro lado, estas escuelas son consideradas de mayor jerarquía que las públicas, los maestros también son categorizados por el tipo de escuela en que trabajan, la diferencia en salario y prestaciones también se vincula a este criterio.

El tipo de educación básica a la que se tiene acceso, sea privada o pública (con sus diferentes jerarquías al interior de cada una), es también criterio de estratificación socioeconómica y cultural de la población (una forma de constituir sujetos).

Así como existen jerarquías entre las escuelas privadas, también existen jerarquías entre las escuelas públicas. En toda zona escolar, independientemente del subnivel educativo, existen escuelas "estrella", que se caracterizan por: 1) el alto desempeño de sus alumnos —generalmente medidos por exámenes departamentales aplicados por la inspección, así como por el índice de reprobación y calificaciones de sus alumnos—, 2) la disciplina estricta que las rige, 3) la alta "calidad" de sus docentes, y 4) el prestigio de sus directores.

Las escuelas "estrella" generalmente son antiguas y de gran tradición; comúnmente están ubicadas en lugares céntricos, zonas comerciales o

habitacionales de condición socioeconómica media o alta. A ellas asisten por lo regular hijos de profesionales, empleados o negociantes que por alguna razón (generalmente económica) no han podido acceder a escuelas privadas. Esta característica hace de sus alumnos “buenos estudiantes”, pues cuentan con una condición socioeconómica más o menos desahogada y con el apoyo económico y cultural de sus padres. Estas escuelas se dan el lujo de realizar una selección estricta de los alumnos que admiten, lo que les “garantiza” no tener problemas ni de aprovechamiento ni de conducta.

Para llegar a ser maestro de este tipo de escuela se requiere tener una serie de méritos tanto académicos como de cumplimiento con las disposiciones oficiales. Conseguir un cambio a estas escuelas es difícil, además de una reputación intachable, se requiere tener buenas relaciones con el inspector de zona, el director o algún alto funcionario de la SEP o del sindicato. Por lo regular sus maestros son personas con muchos años de experiencia docente, que han hecho “méritos”, por lo que permanecen ahí hasta que se jubilan o hasta que los promueven a directores, inspectores o jefes de clase. Por esta razón en estas escuelas hay poca movilidad de personal.

Una forma de inducir un “buen comportamiento” en los maestros es ofrecerles, de manera implícita o explícita, la posibilidad de un cambio a este tipo de escuelas, que siempre son mencionadas como ejemplo a seguir. Una forma de exhibir estas escuelas es haciéndolas sedes de concursos, reuniones académicas, cursos de actualización para maestros y, especialmente, albergando a las inspecciones o jefaturas de clase.

Es frecuente que las escuelas “estrella” cuenten con condiciones materiales y de servicios que no tienen las otras como son: médico escolar, edificios limpios y en buenas condiciones, salón audiovisual, biblioteca, televisores, videocaseteras, computadoras, etcétera. Elementos muchas veces adquiridos gracias al monto de las cooperaciones económicas que pueden solicitar a los padres o bien a partir de donaciones hechas por los padres de familia, funcionarios públicos, embajadas u organismos privados.

La contraparte de estas escuelas son las “escuelas estrelladas”,¹⁵ generalmente son de nueva creación, con aulas prefabricadas o con instalaciones deterioradas por falta de mantenimiento (abandonadas), ubicadas en

¹⁵ Así se refiere un maestro acerca de ellas, en uno de los grupos de reflexión que he coordinado.

zonas marginales y con un bajo nivel cultural. A éstas asisten alumnos que provienen de familias humildes, desintegradas, con serios problemas económicos y sociales (alcoholismo, violencia intrafamiliar, hacinamiento, analfabetismo, desempleo, subempleo, actividades delictuosas, etcétera). Éste perfil de procedencia hace de estos niños y jóvenes alumnos “difíciles” o “problemáticos”: indisciplinados, rebeldes, violentos, con pobreza cultural y serios “problemas de aprendizaje” (muchas veces generados por la falta de dominio de los códigos escolares y culturales, en ocasiones también por problemas de desnutrición o bien por una tormentosa relación maestro-alumno).

Los maestros de las escuelas “estrelladas” por lo regular son jóvenes recién egresados de la normal o bien recién asignados a una plaza de docentes que son enviados a cumplir su “noviciado”. La falta de experiencia y el entusiasmo de cumplir con una primera labor docente hace que en un principio se esfuercen por desempeñar un buen papel. La imagen del maestro “mesías-misionero” (agente del biopoder), promovida por el normalismo y los medios de comunicación, sirve muchas veces de inspiración a estos profesores. Algunos de ellos permanecerán en estas escuelas realizando una labor titánica, su vocación magisterial (“misionera”) y su compromiso social los sostiene en esos lugares a pesar de las adversidades. Ellos sostienen estas escuelas y en ocasiones logran mejorar las condiciones tanto del plantel como de la comunidad. Otros maestros no resisten la prueba y al cabo de un tiempo y después de frustrantes fracasos, buscan un cambio de plantel y se valen de amistades o corruptelas sindicales para lograrlo.

Estas escuelas por lo regular cuentan con una pequeña población docente, sumamente comprometida con la labor social que realizan, que permanece en el colegio por varios años y un número generalmente grande de maestros nuevos o en espera de un cambio de plantel. Dentro del dispositivo son utilizadas como una especie de castigo o de degradación jerárquica: a ellas son enviados los alumnos rechazados o expulsados de otros planteles, así como los maestros que por haber cometido alguna falta son cambiados de institución. También llegan aquí quienes son promovidos a directores y no cuentan con las “influencias” necesarias para ocupar el cargo en otro tipo de escuelas.

Entre estos dos extremos de escuelas privilegiadas y marginadas, existe una amplia gama de escuelas “medias” que de manera explícita o implícita han sido jerarquizadas y junto con ellas se ha categorizado también a los sujetos que ahí se encuentran, constituyéndolos así dentro de

una escala diferencial de atributos, defectos, virtudes y fallas que servirán de referente para la conformación de identidades.

La subdivisión por turnos generalmente también es jerarquizada, se considera que el turno matutino es mejor que el vespertino y el nocturno. En el primero se ubica a los alumnos regulares, es decir, a quienes tienen mejores calificaciones o se encuentran en un rango de edad que no rebasa el tope de tolerancia marcado para ese nivel educativo. En el segundo turno son inscritos los alumnos repetidores, de una edad superior a la esperada para ese grado, así como los rechazados o expulsados de otras escuelas. Los maestros que trabajan en estos dos turnos aspiran a tenerlos en “buenas escuelas”. Los turnos vespertino y nocturno en escuelas marginadas son considerados como los de más baja jerarquía.

Al interior de cada escuela y turno, también se practican sistemas de clasificación. Es frecuente que los alumnos sean asignados a los grupos según su desempeño escolar, disciplina y edad, de tal modo que en los grupos “A” se encontrarán los más pequeños y “aplicados”, mientras que en los grupos “D” o “F”, los grandes y problemáticos. En algunas escuelas intentan no hacer tan evidente esta clasificación asignando al azar la letra a los grupos, pero tanto maestros como alumnos no tardan en darse cuenta del lugar jerárquico que ocupa el grupo en el que se encuentran. Muy pocas escuelas hacen asignación aleatoria de los alumnos y maestros a los grupos.

Esta asignación de alumnos y maestros a los grupos jerarquizados los estigmatiza y en ocasiones es muy difícil salir de esta categorización. Es frecuente que un “buen” alumno que fue colocado en primero “A” se mantenga en los grupos “A” hasta sexto. Lo mismo sucede con los “malos” alumnos que son colocados en los últimos grupos y que, generalmente, desertan o son expulsados antes de concluir sus estudios.

La asignación de los maestros a los grupos también obedece a ciertos criterios: los de mayor antigüedad y mejores relaciones con el director o el inspector generalmente pueden elegir grupo. En ocasiones el director asigna a los peores grupos a los maestros con los que ha tenido problemas (a manera de castigo). Otro criterio es asignar a los maestros más severos y autoritarios los grupos de alumnos más grandes e indisciplinados. Generalmente la lógica es asignar los mejores maestros a los mejores alumnos, aunque hay escuelas que tratan de seguir la lógica contraria.

La valoración que tienen los directores de los maestros “suele basarse en una opinión general de que son mejores los maestros más preparados (los “licenciados”) que los viejos maestros no titulados (que estudiaron

cuando la normal no tenía el grado de licenciatura), juicio que no siempre coincide con el de los alumnos y padres" (Rockwell, 1989:41).

Estos criterios de asignación de alumnos, grupos y maestros no siempre son explícitos; en ocasiones, el director con la ayuda del consejo escolar o de los maestros más allegados a él, son los que toman las decisiones y realizan la asignación. De cualquier manera maestros, alumnos y padres de familia siempre llegan a establecer la asignación y la implicación jerárquica que tiene.

El grado escolar en que trabajan los maestros muchas veces representa para la comunidad escolar y los padres de familia un criterio de jerarquización (los maestros de sexto son considerados "mejores" que los de primero). Es frecuente encontrar como subdirectores, secretarios o ayudantes del director a los maestros que imparten clases en los grados superiores. Cabe señalar que en algunas escuelas los maestros se "especializan" en determinado grado escolar y esto en ocasiones es respetado en la asignación de grado (y también de grupo).

En las secundarias se da una jerarquización particular de acuerdo con el tipo de asignatura impartida, a los maestros de matemáticas, química, física y biología generalmente se les considera como "mejor preparados", especialmente si son egresados de universidad y no de *Normal*, mientras que los maestros de educación física, música y civismo son ubicados en una jerarquía inferior (sobre todo si son normalistas).

No deja de llamar la atención dentro de todas estas jerarquizaciones explícitas e implícitas, el hecho de que en preescolar sólo haya maestras y conforme aumenta el subnivel educativo aumenta la proporción masculina de profesores (y disminuye la de mujeres).

En los salones de clase todavía es frecuente encontrar una clasificación de alumnos de acuerdo con su desempeño y disciplina; la fila de los aplicados se encuentra generalmente cerca del escritorio del maestro, y la fila de los "burros" por lo regular es la más próxima a la salida del salón. La ubicación también obedece al criterio de colocar adelante a los mejores y atrás a los peores.

Todas estas diferenciaciones y jerarquizaciones que aparecen en el Dispositivo pedagógico, son una condición necesaria para el ejercicio del poder y permiten construir identidades y modelar sujetos:

El sistema de diferenciaciones (...permite) actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de status y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de

ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etcétera. Toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos (Foucault, 1988:241).

Los criterios y las significaciones imaginarias que despiertan las diferencias jerarquizadas van constituyendo la identidad de los docentes y los alumnos. El Dispositivo pedagógico hace funcionar esas diferencias para ejercer un poder que induce conductas y condiciona prácticas.

Control y distribución del tiempo y el espacio

La escuela como un lugar de encierro tiene la función de socializar a los alumnos en un control de tiempo y espacio propio de la sociedad capitalista industrial.

En efecto, la primera finalidad del secuestro era la sujeción del tiempo al tiempo de la producción. (...) El problema de la sociedad industrial consiste en hacer que el tiempo de los individuos pase a ser integrado al aparato productivo, bajo el modo de fuerza de trabajo (...) se trata de constituir el tiempo de la vida de los individuos en fuerza de trabajo. (...) La estructura económica caracterizada por la acumulación de capital tiene como propiedad transformar la fuerza de trabajo en fuerza productiva, la estructura de poder caracterizada por el encarcelamiento tiene por finalidad transformar el tiempo de la vida en fuerza de trabajo. El encarcelamiento en términos de poder, es el correlato que representa la acumulación del capital, en términos económicos (Foucault, 1984:7).

Por lo general, la escuela es la primera institución de encierro a la que todo sujeto ha de incorporarse. Ésta es una de las tareas socializadoras más importantes que debe cubrir. Así se modela al niño, futuro trabajador. Y es el lugar de labor del trabajador docente, es su “fábrica” donde debe “producir” sujetos morales, instruidos y socialmente aptos para incorporarse al mundo del trabajo. Para Foucault es falso que la existencia concreta del hombre sea el trabajo:

La vida y el tiempo del hombre no son por naturaleza trabajo, son: placer, fiesta, reposo, (...) apetitos, violencia. Toda una energía explosiva instantánea

y discontinua y continuamente ofrecida en el mercado. El capital debe sintetizar la vida en fuerza de trabajo, lo que implica una coerción: al sistema de encierro (idem).¹⁶

Los horarios de entrada, permanencia y salida de la escuela (como lugar de encierro) marcan las primeras pautas de control del tiempo y espacio: la barda adquiere un nuevo significado al delimitar el espacio escolar y al convertirse en el elemento coercitivo que impide la libre entrada y salida. (...) Se valoran ciertas normas de conducta, como la puntualidad, la permanencia en la escuela durante el recreo, la formación ordenada de los alumnos (Rockwell, 1989:26).

Todas las actividades escolares tienen horarios precisos: los lunes, ceremonia a la bandera a primera hora; el recreo a media jornada; matemáticas y español se enseñan en primaria antes del recreo, el resto de las materias sólo en determinados días después del recreo. En preescolar se siguen rutinas diarias y en secundaria se asignan anualmente los horarios de las asignaturas. Primarias y secundarias siguen también rituales precisos: formación al entrar a la escuela para después ir a los salones, formación después del recreo y a la hora de la salida. Estos rituales regulan el comportamiento y el tiempo de los alumnos, pero también de los maestros.

El maestro emplea una buena parte del tiempo en el control del grupo: disciplinar a los alumnos, darles instrucciones, revisarles las tareas y los trabajos en clase (generalmente copias y respuestas a los ejercicios del libro). Otra parte del tiempo se emplea en trabajo administrativo: juntas, elaboración de informes y llenado de formatos. También en determinadas fechas el tiempo se dedica a la preparación de ceremonias oficiales y festejos tradicionales. Esto hace que el tiempo de enseñanza sea mínimo, lo cual tiene el sentido de privilegiar la disciplina y el cumplimiento de los encargos administrativos y sociales sobre la enseñanza. Esto debe interiorizarse al alumno, pero también el maestro. Este modelamiento de

¹⁶ Recordemos que para ejercer la coerción sobre el tiempo a partir del encierro, la sociedad industrial ha recurrido a la "técnica del enclaustramiento de los pobres" que se utilizó en los siglos XVII y XVIII, que consiste en encerrar a los ociosos que escapaban de los establecimientos y a los vagos que deambulaban por las calles y caminos. Es la población miserable de los suburbios para la cual se crea la educación elemental, como una maquinaria que mediante el encierro los prepara para el trabajo. Así se restringe a los sujetos a un espacio territorial y se les articula a los aparatos sociales.

los sujetos por medio del tiempo escolar los socializa para el trabajo rutinario y estereotipa sus acciones controlándolas.

Estructuras y rituales de relación

Sin lugar a duda, la relación maestro-alumno es la forma de educación por excelencia, el vínculo que se establece entre ambos es el elemento central del “aprendizaje” escolar, que incluso se privilegia por encima de los contenidos académicos: “En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación” (García, 1975:67).

La relación pedagógica se estructura a partir de una serie de normas explícitas e implícitas que se establecen en un “contrato” (más o menos tácito) que servirá de encuadre para el curso. El “contrato pedagógico” establece las reglas que definen las relaciones en el grupo escolar:

El contrato está destinado a fijar las posiciones de cada uno, a hacer reconocer el puesto del enseñante y a reducir todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y a las conductas recíprocas de los dos contratantes en sus roles de profesor y alumno. (...) De esta forma se fijan por un acto fundador de una ley, las zonas de normalidad y de desviación en el campo pedagógico, para lograr un “buen” clima de clase (Postic, 1982: 106).

El “contrato pedagógico” implica el establecimiento de normas de autoridad que deben respetarse; estas normas, tanto implícitas como explícitas, rigen cotidianamente la relación, la vigilancia y coerción para su cumplimiento abarca la mayor parte del tiempo escolar.

Como señala Foucault, las relaciones de poder generan resistencia, así que las normas de autoridad se tienen que estar “negociando” constantemente, de hecho, lo más frecuente es una cierta inconsistencia en las “reglas del juego” que los alumnos deben estar atentos a captar para acomodarse a ellas y/o negociarlas.

A pesar de la legitimación escolar de su posición, el maestro tiene que negociar constantemente su “autoridad” frente al grupo con estrategias que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas). (...) Los maestros suelen redefinir constantemente sus niveles de tolerancia: Hay momentos en que las normas del comportamiento ideal del alumno sí rigen, y otros

en que no importan mucho, pero el maestro conserva la facultad de restablecer el orden requerido por la escuela (Rockwell, 1989: 27).

Las normas de relación configuran rituales que se siguen de manera casi mecánica, como saludar a cualquier maestro o adulto que entre al salón poniéndose de pie y entonar al unísono: "buenos días".

Los rituales estructuran las interacciones y dan una coherencia a lo que sucede en clase, lo que permite la comunicación verbal y no verbal en ella. El significado de los rituales sólo es accesible para quien conoce el ceremonial y lo que implica.

Siempre que el sujeto está en presencia de otros debe mantener un orden ceremonial por medio de rituales interpersonales. Está obligado a actuar de forma que las consecuencias expresivas de todos los acontecimientos que se verifiquen en aquel lugar sean compatibles con el estado que él y los demás presentes poseen (...). El orden ceremonial mantenido por los sujetos (...) hace algo más que permitir simplemente que cada participante dé y reciba lo que merezca (...) da crédito a las entidades interaccionales mismas (...) y se hace a sí mismo accesible y utilizable para comunicar (Goffman en Wolf, 1994:51).

Los rituales organizan la clase y mantienen la disciplina. Es por eso que la institución escolar promueve la ritualización y el maestro la establece como una forma de "facilitarse" su trabajo, pues como ya hemos dicho, lo importante es la disciplina más que la enseñanza de contenidos.

Los rituales marcan tiempos y pautas de conducta. Cada maestro establece las rutinas que considera convenientes, aunque hay prácticas generalizadas. En primaria, por ejemplo, se estiliza que después de saludarse al entrar al salón, la maestra da instrucciones para que los alumnos copien planas o contesten un cuestionario del libro, mientras ella llena formatos, hace trámites administrativos en la dirección o atiende a los padres de familia, a su regreso pasa lista mientras los alumnos terminan el trabajo que les encargó, posteriormente los niños que van terminando se forman para que la maestra les revise el trabajo (esta actividad puede interrumpirse antes de revisar a todos), se pasa a la explicación de un tema nuevo, la maestra explica y escribe en el pizarrón, los alumnos copian y fingen que atienden y entienden, la maestra hace preguntas, ellos contestan un pequeño ejercicio y después apuntan la tarea; salen al recreo, regresan y ven algún tema de la materia que toca

ese día (español y matemáticas son materias de todos los días). Después posiblemente tengan deportes o deban ensayar algún bailable o preparar una ceremonia, cuando se toca la chicharra para salir todos regresan al salón por sus mochilas, la fila más ordenada sale primero, el día concluye y los niños salen formados del salón (aunque una vez en el patio rompan filas, corran y jueguen).

Durante la clase las interacciones están pautadas, el tono de voz del maestro puede indicar que está dictando y entonces los alumnos toman notas, la mirada del docente permanentemente está vigilando el trabajo de los niños, con la sola mirada el maestro puede controlar la clase (esto es algo que maestro y alumnos deben aprender), el tono de voz o el empleo de ciertas palabras (“a ver niños...”) indican para los alumnos el estado de ánimo del maestro y el tipo de conducta que deben seguir.

Tanto en la relación educativa como en el proceso de enseñanza, el maestro emplea una serie de “pistas” que los alumnos deben decodificar. Estas pistas son las reglas implícitas que permiten emitir una conducta adecuada. Estas “pistas” obedecen a lo que Bateson y Watzlawick (1978) explican como el carácter *referencial* y *conativo* de la comunicación. El aspecto *referencial* alude al contenido explícito del mensaje. Pero en toda comunicación no sólo se transmite información, sino que al mismo tiempo se trata de influir en el comportamiento del otro (ejercicio del poder) y por lo tanto, se trata de definir la relación. A esto se refiere el aspecto *conativo*. Este último permite comprender cómo ha de comprenderse el mensaje explícito, en función de la relación que se establezca entre los comunicantes. El aspecto *conativo* funciona como una metacomunicación, es decir como una información sobre la comunicación, que nos permite entender la forma que debe captarse el mensaje.

En el aula, aun dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde aparentemente sólo debería de privilegiarse el aspecto referencial de los mensajes transmitidos (su contenido explícito), encontramos que lo que se privilegia es el aspecto *conativo*: aprender en la etapa de educación básica es primordialmente aprender a usar una información, los conocimientos que se enseñan no importan en su contenido como tales, se privilegia más bien su carácter de información que ha de utilizarse para algo en “concreto”: responder a una pregunta repitiendo la información antes expuesta por el maestro, tomar los apuntes de clase, escribir lo que se dicta, contestar un cuestionario reproduciendo textualmente la información que aparece en el libro, etcétera.

"Aprender" en la escuela significa sobre todo aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber "lo que hay que hacer" con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer. El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo en los libros, los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar. Aun en los momentos de interrogación y de discusión, los alumnos deben aprender a (...) seguir las pistas que el docente les da y aplicar las reglas implícitas que rigen la formulación de frases aceptables, para poder participar bien (Rockwell, 1989:21 y s.).

Estas "pistas" son justamente el aspecto conativo de la comunicación y es también el elemento que se privilegia en clase. De ahí que el aprendizaje escolar tenga un carácter marcadamente condicionado. El alumno no aprende los contenidos, no reflexiona sobre ellos, aprende a seguir pistas, es decir a obedecer instrucciones implícitas sin cuestionarlas. Es por esto que, cuando a un alumno le pedimos que resuelva una tarea escolar, se esfuerza por seguir las instrucciones que le dio su maestra y no se siente capaz de llegar a los mismos resultados de otra manera. El dispositivo de poder, logra lo que se esperaba: hay que obedecer sin pensar.

El contenido *referencial* del mensaje se transmite primordialmente con la comunicación verbal, mientras que el contenido *relacional* o *conativo* lo hace primordialmente por medio de la comunicación no verbal: ademanes, gestos, miradas, entonación y volumen de la voz, actitudes, posturas, etcétera.

El contenido *relacional* pone de manifiesto el estado de ánimo del emisor y la reacción que se le solicita al receptor. Indica también los "lugares" desde donde se entabla la comunicación: el maestro puede alzar la voz para dirigirse al alumno y con esto le manifiesta el lugar de autoridad que tiene y en consecuencia, ubica a su interlocutor en un lugar o posición de subordinación.

En la medida en que el contenido relacional o conativo hace referencia esencialmente a la relación afectiva entre los comunicantes puede transmitir primordialmente elementos inconscientes como transferencias, deseos, fantasías, etcétera. Contenidos que tienen más importancia para los comunicantes que el contenido referencial o explícito de los mensajes.

El ejercicio de poder en la escuela se juega principalmente aquí, en el contenido relacional de la comunicación ya que induce, seduce, dirige y

ordena las acciones posibles de los otros. Y es también aquí a partir de este nivel comunicativo que el otro “resiste” y negocia sus acciones.

Docentes y alumnos “aprenden” a relacionarse y se “modelan” mutuamente de esta manera, que si bien no es nueva, se realiza mediante códigos, discursos, prácticas y rituales con significaciones muy particulares dentro del Dispositivo pedagógico y su ámbito privilegiado de operación: la escuela.

Vigilancia y auto-observación

Una parte fundamental de la constitución del docente y su modelamiento dentro del Dispositivo pedagógico es la vigilancia a la que se ve sometido desde que está en la Normal y muy particularmente al entrar a trabajar en una escuela. Sus actividades serán observadas y evaluadas. Académicamente se le pide que siga un programa. El director, los inspectores, los jefes de clase, los compañeros que imparten el mismo grado o asignatura y los padres de familia estarán pendientes (con diferente grado de exigencia) de que cumpla adecuadamente con la enseñanza de los contenidos que debe impartir. Una forma de control y supervisión de la “calidad” de su trabajo se establece mediante los índices de reprobación de sus grupos. Si bien éste no es un criterio del todo confiable, pues se considera que una buena parte de la responsabilidad sobre el desempeño escolar depende de los alumnos, sí es un referente para evaluar el desempeño del docente y en función de esto catalogarlo, felicitarlo, ponerlo como modelo o llamarle la atención.

La evaluación mediante exámenes constituye una parte fundamental de la educación básica. Podemos decir que para Foucault el examen es la estrategia más característica del Dispositivo pedagógico:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (...) La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren en el examen toda su notoriedad visible (1980:189).

El examen es la característica esencial del Dispositivo pedagógico, atraviesa todas sus prácticas y las condiciona, crea discursos y constituye suje-

tos. El maestro examina a sus alumnos; a su vez él es “examinado” por ellos, por los padres de familia, el director, el jefe de clase y el inspector. El director es supervisado por el inspector, quien a su vez debe rendir cuentas al jefe de sector, y así el procedimiento de vigilancia y evaluación se presenta en todo el dispositivo y no es casual la importancia del examen, pues:

Es el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder; como efecto y objeto de saber. Es el que (...) garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, (...) de composición óptima de aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de individualidad (...). Con él se ritualizan esas disciplinas (...) que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente (ibídem, 197).

La constante supervisión de su labor académica (y disciplinaria) tiene un efecto de *tecnología del Yo* para el maestro (y por supuesto también para los alumnos), que implica una forma de verse y juzgarse a partir de los criterios que de acuerdo con el dispositivo deben caracterizar al docente. Estamos hablando de que el dispositivo ha construido un modelo ideal de profesor (y de alumno), que aparece en los discursos, normas y significaciones imaginarias que de ellos se desprenden y ese modelo, compartido implícita y explícitamente por los agentes del dispositivo, “funciona al mismo tiempo como aspiración y como criterio de juicio respecto del propio comportamiento en la práctica” (Jarrosa, 1995:320).

El poder se interioriza en una autovigilancia, auto-observación, autojuicio y en búsqueda de una imagen ideal. Las figuras del Superyó y del ideal del Yo que plantea Freud coinciden con estas reflexiones Foucaultianas. El maestro es modelado a partir de la vigilancia y supervisión externa que se convierte en una “experiencia de sí”, una vez que se interioriza y se practica sobre sí mismo con el mismo rigor y los criterios con que el dispositivo lo juzga.

Esta constitución y modelamiento tienen por objetivo “construir” un sujeto docente adecuado para cumplir con las estrategias de poder que el Dispositivo pedagógico persigue. Para ello se constituye una identidad docente, es decir, una concepción de sí mismo más o menos “congruente” (aunque siempre hay contradicciones) con lo que él hace en su práctica, con las demandas que se le formulan (moralizar al pueblo, instruirlo y prepararlo para su “adaptación sumisa” al proceso productivo) y con el

ideal magisterial que se le presenta (por ejemplo el maestro “mesías-misionero”).

Hay mucho más que decir sobre el Dispositivo pedagógico y el sujeto docente que crea, pero esta tarea rebasa los objetivos de este trabajo. También, habría que analizar con detenimiento la relación educativa, especialmente el tipo de vínculos que se producen y los efectos estratégicos que generan (éste es un tema central de la investigación y merece por lo tanto un apartado especial que desarrollaré más adelante).¹⁷

Una de las formas en que el Dispositivo pedagógico modela al maestro de educación básica, es dotarlo de una construcción imaginaria con la que se identifica y a partir de la cual da sentido a su práctica, regulando sus acciones. A esta construcción imaginaria la denominaremos “identidad docente”. En el próximo capítulo analizo la manera en que los docentes construyen su identidad a partir de una encrucijada de significaciones imaginarias.

¹⁷ Ver *supra* Saber, poder y transferencia en la relación educativa, págs. 125 y ss.

La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica

Si se cree el maestro que la escuela no es el templo del saber y que él no es el verdadero (...) sacerdote de ese templo, (...) si no tiene fe en su elevada misión, no tendrá entusiasmo; sin entusiasmo (...) todo maestro es malo, tanto que nos parece criminal.

Boletín de educación de Santa Fe (siglo XIX)

Se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, (...) sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar.

M. C. Delgadillo y B. Alen

Introducción al concepto de "formación"

A pesar de su importancia y del uso frecuente en diversos ámbitos, el concepto de formación en ocasiones resulta ambiguo y polisémico, de ahí que sea necesario explicar el sentido en que lo empleo en este trabajo. En especial porque no sigo la concepción convencional que se utiliza en educación.

Por lo general, en el campo educativo, se entiende por *formación* "una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente, de la cultura dominante" (Ferry, 1990:50). La *formación* en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para su desempeño. Dentro de este campo, algunos autores (Honore, 1980; Ferry, 1990; Schmelkes, 1997), sostienen incluso, que la formación puede llevarse a cabo en la práctica misma, pues se acepta que la práctica funciona también como un proceso de formación, debido a que, gracias a ella, se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos obtenidos en la formación inicial.

En los planteamientos psicoanalíticos de René Kaës (1978) y psicosociológicos de Gilles Ferry (1990), la formación, cobra una precisión particular (que comparto): apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos (Kaës, 1978:12), es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto.

Para estos autores, puede establecerse una distinción entre enseñanza y *formación* (ídem). La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a partir del aprendizaje. Mientras que la *formación*, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales respecto de las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas. Al respecto, Kaës señala: “Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la *formación* concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros” (1978:13).¹⁸

La *formación* no reemplaza a la enseñanza, como tampoco la enseñanza puede ser equivalente a la *formación*. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación.

Siguiendo con este enfoque (psicoanalítico y psicosociológico) entendemos por *formación*: un proceso de transformación¹⁹ del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender²⁰ y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

¹⁸ Las cursivas son mías.

¹⁹ Hablamos de transformación, en el sentido de enfatizar el carácter de proceso que tiene la formación del sujeto, donde el sujeto mismo, en interacción con los otros (como resultado de acciones sociales), va transformándose y “construyéndose” una identidad. La *formación*, como veremos más adelante conlleva, entre otras cosas, a conformar una identidad.

²⁰ Esta concepción retoma algunos elementos de la propuesta de Gilles Ferry (1990:52 y s.).

La formación es un proceso de *trans-formación de sí mismo* en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias. Ahora bien, de acuerdo con esta concepción ¿qué ocurre con la formación del docente?

La *formación* como un proceso de construcción de la identidad docente

La *formación* de un profesor, *no se refiere exclusivamente* a su trayecto por escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Entendemos por *formación* docente un proceso más amplio, no sólo su preparación formal, sino también su preparación "informal". Ésta se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización. Aunque, cabe aclarar, no todos por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros.

Hablar de formación en un sentido amplio, nos permite comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumen su rol:

1. Encontramos maestros que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su "vocación de educar".²¹ Ellos llevan a cabo su formación "informal" desde niños, tratando de apren-

²¹ Si bien el término *vocación* resulta bastante polémico, porque supone la existencia de una intención inherente al sujeto (un "llamado") que lo hace elegir y desarrollar determinada profesión u ocupación, los maestros de educación básica lo emplean reiteradamente. En mi experiencia de trabajo grupal, es frecuente escucharles decir que eligieron la docencia por "vocación" e incluso es ésta el criterio que esgrimen para valorar al "buen maestro", de acuerdo con el "grado de compromiso" que muestre en su labor. Un análisis crítico a la concepción de *vocación* puede encontrarse en Horacio Foladori: *¿Es posible la orientación vocacional?* Por otra parte, es sumamente interesante el trabajo que realiza Michael Balint (1961), al explorar los factores inconscientes que subyacen a la *vocación* del médico. Más adelante nos encontraremos con este tema.

- der la manera en que se desempeñan los profesores con los que entablan relación (identificándose con ellos).
2. Otros maestros ingresan a las escuelas normales no tanto porque exista en ellos una vocación clara de ser profesores, sino porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran.²²
 3. Por último, encontramos a los profesionales de las más diversas disciplinas que por varias circunstancias, ingresan a una institución educativa a trabajar como maestros, sin tener una preparación formal que los capacite como docentes. Estos profesores desde el momento que ingresan a laborar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran adecuadas para ponerlas en práctica.

En cualquiera de estos casos, la *formación* docente *se inicia* desde el momento en que *alguien se asume en el rol de profesor y comienza* a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial. Esta “recuperación” no es una imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros que conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se van a tratar de reproducir (resignificándolas) aquellas estrategias, conductas, actitudes, que para el sujeto (futuro docente) tuvieron una significación valiosa, tal y como fueron vividas por él, no como en “realidad” sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de un proceso denominado *identificación*.

La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra (Freud, [1921] 1980:42-47). En otras palabras, es un proceso que consiste en tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos como “modelo” y asimilarla haciendo que forme parte de nuestra personalidad.

²² Antes de que la educación en la Normal adquiriera el rango de licenciatura (1984), resultaba muy atractiva para aquellas personas que por su situación socioeconómica no podían costear una carrera larga y por la posibilidad de obtener un empleo como profesor (generalmente de base) al egresar. Muchos maestros que aún están en servicio se enrolaron en la docencia por estas expectativas. Los maestros que ahora se forman en la Normal como licenciados en educación no comparten estas ventajas, tienen que cursar el bachillerato antes de ingresar y cuando salen, no siempre se les otorga una plaza de maestros, lo que ha hecho que disminuya la matrícula notablemente.

La identificación tiene la importancia de ir conformando nuestro propio Yo,²³ de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos. El Yo se construye de identificaciones, se va formando de todos los rasgos, aspectos y demás características que hemos asimilado de los otros.

La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos *identidad*. Ésta también es fruto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás.

El sujeto, presa de la ilusión de la *identificación* (...), maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad y a la armadura por fin asumida de una *identidad enajenante*, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental (Lacan, [1949] 1980:15).

La identidad es una configuración imaginaria que se instaura a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el Otro. El Otro que generalmente es la madre, en el estadio del espejo, es quien funge como soporte de la identificación. Es su mirada el verdadero espejo, la significación que le devuelve al niño cuando lo mira inaugurará el mecanismo de la identidad, como la significación que todo sujeto buscará en su cotidianidad; a partir de este momento, quedará enajenado a la confirmación del Otro, al "significado" que tenga para el Otro.²⁴

La identidad, una piel superficial que confunde, para siempre, las relaciones con el otro. Y, sin embargo, es el único camino; puesto que sin este dispositivo, no hay lenguaje, no hay palabra dirigida a nadie, no hay vida social, sino un destino autista (...) (Clément, 1981: 93).

²³ Lacan explica este proceso de formación del Yo en su célebre artículo: "El estadio del espejo..." (1980:11-18).

²⁴ Respecto de la confirmación de la identidad por el Otro, resulta curioso y sorprendente que Marx, cuando intenta explicar la forma relativa del valor de las mercancías, exprese en una nota al pie: "con el hambre sucede lo mismo que con la mercancía. Como no viene al mundo con un espejo en la mano, ni tampoco afirmando, como el filósofo fichtiano, "yo soy yo", el hombre se ve reflejado primero sólo en otro hombre. Tan sólo a través de la relación con el hombre Pablo como igual suyo, el hombre Pedro se relaciona consigo mismo como hombre". Karl Marx, *El capital* (1980:65).

El Otro, mediador de la cultura, es el referente imprescindible de la identidad del sujeto y, a su vez, la *identidad* es la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse a sí mismas.

De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretrejen elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás (Habermas, 1993:115).

La formación implica procesos de identificación, porque conlleva un trabajo de transformarse uno mismo y convertirse en una persona que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina que por ejemplo es un maestro. En este sentido la formación se realiza asimilando, interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que hemos convivido o que hemos conocido por medio de relatos en novelas, películas o programas de televisión. El resultado es una síntesis a veces contradictoria de formas de ser docente que se reflejan en una identidad, también contradictoria y cambiante. Estas significaciones sociales que sirven de base para la constitución de la identidad se retoman del *imaginario social*.²⁵

²⁵ De la concepción de imaginario de Lacan pasaré a hablar del *imaginario social* de Castoriadis, pues pienso que aunque son planteamientos distintos pueden complementarse y considero que pueden ser útiles para abordar el tema. Por otra parte, coincido con Raymundo Mier (1997) en que el concepto de imaginario de Castoriadis “debe” mucho al de Lacan. Coincido también con Silvia Radosh (1997) cuando señala: “Tengo franco desacuerdo (...) cuando Castoriadis plantea, que su concepto de imaginario social no tiene nada que ver con el concepto lacaniano de imaginario, porque éste se refiere (sólo) al proceso especular (la fase del espejo) y al engaño. (...) Pienso que hay un gran equívoco o malentendido, o tal vez un entendimiento parcial del concepto de imaginario de Lacan, porque (...) evidentemente incluye esta capacidad de creación en lo imaginario, que Castoriadis (...) piensa que le falta, sólo que la forma de expresarlo difiere (...) la complejidad del concepto de imaginario en Lacan (...) no queda solamente en una categoría de “reflejo”.

La identidad docente: “la encrucijada de los imaginarios”

De acuerdo con Castoriadis (1983:278 y s.), el *imaginario social* está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad.

Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo (...). Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia *identidad* no es otra cosa que “ese sistema de interpretación”, ese mundo que ella crea (*imaginario social*) (Castoriadis, 1988: 69).

Dentro del imaginario social, Castoriadis distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. El primero “es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es” (Castoriadis, 1983:220), es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones; es la dimensión instituyente del imaginario social. El segundo se refiere a los productos, a lo imaginado (ídem), a las significaciones instituidas de una sociedad.

Para manifestarse, el imaginario social requiere de las producciones simbólicas con las que se liga, estableciéndose entre ambos un vínculo sumamente estrecho: el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente (significación imaginaria) de manera que uno “represente” al otro (...) significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible (ibídem, 254). El vínculo que une significante y significado es la significación (lo imaginario). Para Castoriadis lo imaginario es algo inventado (una significación nueva o creada), o bien, un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles son investidos con otras significaciones a las que le son “normales” o “canónicas” (ibídem, 219).

El simbolismo (que gracias a lo imaginario se carga de significación) emplea elementos históricos (y/o naturales) para su construcción. La eficacia simbólica que se pone en juego en esta relación simbólico-imaginaria, puede ejemplificarse mediante los mecanismos que emplea:

1. Repetición insistente de la significación de los símbolos, mediante discursos y a partir de la práctica reiterada de ceremonias y costum-

bres. La cultura, como producción simbólica, repite estos discursos y rituales que apoyan, reproducen e instituyen a la sociedad. “La ‘institución’ de las instituciones de una sociedad y su continuidad es posible no sólo por las condiciones materiales económicas que la producen, sino por la eficacia simbólica de sus mitologías, emblemas y rituales que la reproducen” (Fernández, 1993:77).

2. Se instituyen universos de significaciones, que establecen lo que “es” y debe ser cada sujeto y su mundo. Creando, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden.

Toda sociedad debe definir su *identidad* (...). Sin las “respuestas” a estas “preguntas”: ¿quiénes somos?, ¿qué somos los unos para los otros?, ¿dónde estamos?, ¿qué deseamos?, ¿qué nos hace falta?, sin estas “definiciones”, no hay mundo humano ni sociedad ni cultura pues todo quedaría en el caos indiferenciado. El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar a estas preguntas una respuesta (Castoriadis, 1983:254).

Mediante el imaginario social, la sociedad se instituye, creando significaciones que “operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido, de lo bello y lo feo, etcétera” (Fernández, 1993:73).

Sin duda los mitos sociales son un claro ejemplo del imaginario social y ponen de relieve su importancia y su fuerza.²⁶ Los mitos son producciones culturales cuya eficacia simbólica radica en “cristalizar el sentido” (ibídem, 77). Funcionan como organizadores de significaciones que ayudan a sostener lo instituido. Algunas de las características de los mitos son las siguientes:

- a) Se sostienen y reproducen mediante la repetición de sus narrativas y rituales.
- b) Instituyen significaciones morales y totalizadoras en sus enunciados que se hacen pasar por principios “universales”, que tienden a homo-

²⁶ Cabe señalar que en torno al magisterio, como veremos más adelante, existen una serie de significaciones imaginarias que tienen una fuerza casi mítica que sirve de referente identitario para quienes se enrolan en esta profesión. Por esta razón señalaré algunas de las características del mito.

- geneizar a los sujetos de una cultura violentando la diversidad, que es vista como algo ajeno que se contraponen a sus principios.
- c) Instituyen exaltaciones y negaciones a partir de narrativas creando jerarquías entre los diferentes aspectos de una realidad.
 - d) Intentan instituir las significaciones del mito como la "realidad".
 - e) Organizan las formas de los lazos sociales, "institucionalizan tanto las relaciones materiales como la subjetividad de las personas" (Ibidem, 78).
 - f) Tratan de hacer invisibles las contradicciones que pueda haber entre el mito y la realidad.
 - g) Producen sistemas de significación que hacen posible la producción de consensos.

No hay sociedad sin mito (...). El mito es esencialmente un modo por el que la sociedad catectiza (carga) con significaciones el mundo y su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera evidentemente privados de sentido (Castoriadis, 1988:71).

Los mitos y, en general, la mayor parte de las significaciones imaginarias, en tanto creencias ilusorias anudan el deseo al poder: "Más que a la razón, el imaginario interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven formas que adquirirán sus comportamientos de agresión, de temor, de seducción que son las formas en que *el deseo se anuda al poder*" (Fernández, 1993:72).

La elaboración simbólica de lo imaginario se enlaza, generalmente, con el deseo, ofreciendo al sujeto: objetos de deseo y significaciones catectizadas, que alimentan, a su vez, la ilusión de la satisfacción del deseo. La creencia en esta ilusión es lo que anuda al sujeto al poder,³⁷ a lo instituido (imaginario efectivo), aunque también lo puede enlazar a lo instituyente (la búsqueda de la creación de un nuevo sentido, a partir del imaginario radical).

³⁷ Las concepciones de Foucault sobre el poder, podrían ayudarnos a pensar en este "anudamiento" del deseo al poder. Para Foucault (1988:238 y ss.) el poder "es un conjunto de acciones sobre acciones posibles (...); incita, induce, seduce, facilita o dificulta, (...) vuelve más o menos probable (...). El ejercicio del poder consiste en conducir conductas y en arreglar probabilidades" (Las significaciones imaginarias no serían acaso una forma de estructurar un campo de posibilidades de acción, de inducir las incluso, ofreciendo al sujeto objetos de deseo y significaciones catectizadas que pueden incitar o seducir acciones?)

Los dispositivos del poder exigen como condición del funcionamiento y la reproducción del poder no sólo de sistemas de legitimación, enunciados, normativas, (...) sanciones de las conductas no deseables (discurso del orden), sino también prácticas extradiscursivas; necesita de soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y en consecuencia disciplinen los cuerpos. Este universo de significaciones (Imaginario Social) hace que el poder marche haciendo que los miembros de una sociedad “enlacen y adecuen sus deseos al poder” (ídem).

La identidad es una creencia alimentada por significaciones imaginarias de la sociedad. La constitución de la identidad es uno de los mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos. *La identidad docente* no escapa a la urdimbre de significaciones imaginarias. Por el contrario, se constituye a partir del entrecruzamiento de múltiples imaginarios: el imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural.

El imaginario personal, atravesado por el juego del deseo que se manifiesta en fantasías sobre el quehacer docente, que se actualiza en vínculos transferenciales que “repiten” y “reviven”²⁸ experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas.

El imaginario institucional, que se desprende de los planes y programas de estudio de las escuelas normales y de los centros de formación de profesores, donde se enuncia de manera explícita en el “perfil del egresado”, y de manera implícita en el currículum oculto y en los imaginarios en torno a la profesión de enseñar, que transmiten los maestros de estos futuros docentes en sus clases.

El imaginario laboral, expresado en los “perfiles de puesto” y en los documentos normativos que intentan regular las funciones y la práctica de los docentes.

Por último, *el imaginario cultural*, “plasmado” en el conjunto de significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión docente, que se difunden por medio de las más diversas manifestaciones culturales (cuentos, novelas, obras de teatro, programas de televisión, etcétera), que en ocasiones logran construir significaciones casi “míticas” en torno al quehacer docente.

²⁸ El tema de la repetición en la transferencia es abordado más adelante en el capítulo El “embrollo” de la transferencia, págs. 105 y ss.

Muchos de estos imaginarios se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación magisterial y cristalizan en la identidad del maestro, generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a *significaciones imaginarias* de lo que debe ser un “buen maestro”.

A nivel consciente el profesor tratará de poner en práctica todos sus conocimientos teórico-técnicos sobre psicopedagogía que haya adquirido formal o informalmente, pero a nivel inconsciente reproducirá sus modelos de identificación y los imaginarios que subyacen en la manera subjetiva en que asume su rol. Ahora bien, ¿cuáles son algunas de las significaciones imaginarias que se transmiten en la formación de los maestros de educación básica?

Imaginarios de la formación docente

Son muchas las cualidades atribuidas a los maestros, esta creencia es socialmente reforzada y los maestros la conocen y la asumen, en especial si recibieron su formación en la *Benemérita Escuela Normal de Maestros*.

El calificativo de “benemérita”, con el que se distingue a la escuela normal pone el énfasis en un imaginario que indudablemente marca la identidad de los futuros docentes: ¿qué se espera de los egresados de esta institución benemérita?

El normalismo promueve y refuerza una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en “el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio -inclusión el de la vida- el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales” (Zúñiga, 1990:141).

Este modelo mesiánico del maestro rural no sólo es colocado como ejemplo en la Normal, sino que permite construir una imagen fantaseada que condensa el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable voluntad de sacrificio por los demás.

Curiosamente los maestros rurales, “estirpe heroica”, que soportan esta idealización, en su gran mayoría no egresaron de las normales, eran intelectuales voluntarios que enarbolaron el proyecto posrevolucionario de Vasconcelos (Zúñiga, 1990:142). El imaginario “cristaliza” en mito, el “normalismo rural heroico” (“benemérito”); se refuerza: no encuentra sustento en los hechos reales (cuidadosamente silenciados / reprimidos?), sin embargo se sustenta en los relatos situados en el origen de esta figura

idealizada, que se venera de generación en generación en las Normales. Al respecto Rosa María Zúñiga comenta:

Poco importan los hechos reales, lo que cuenta es la resignificación e interpretación que los sujetos les dan (...) para el maestro normalista, la historia del normalismo épico es real, porque a través de ese mito él, en tanto maestro, puede investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir su tarea (idem).

Frente a la imagen idealizada que el normalismo propone, el futuro maestro siempre está en desventaja, aunque también aspira algún día a parecerse a ella. Esta ilusión narcisista, alimentada desde su formación, hace que el maestro transfiera a su rol los deseos y fantasías de sus ideales, imagina que al convertirse en docente realizará sus anhelos narcisistas, veamos porqué.

El maestro como “sujeto supuesto deber ser”

Si bien todo profesor es ubicado en el lugar de *sujeto supuesto saber*,²⁹ el maestro de educación básica, más bien es ubicado como *sujeto supuesto deber ser*. En el imaginario normalista, el saber es colocado como un elemento secundario y accesorio, de hecho tanto el maestro como los alumnos lo aceptan, pues se privilegia ante todo la educación moral que puede transmitir e inculcar el docente.

Para que el maestro de escuela comprenda todo lo elevado, todo lo noble, todo lo sublime de su misión, debe comenzar por dignificarse a sí mismo, esto es, por despojarse de todas las pasiones humanas y *convertirse* para los vecindarios *en ejemplo constante de todas las virtudes; debe ser bueno, leal, caballeresco; elemento de orden para todos los vecinos*³⁰ (*Boletín de Educación de Santa Fe* en Tenti, 1999:87).

²⁹ Algunas de las implicaciones de la ubicación en este lugar son analizadas por Daniel Gerber (1986).

³⁰ Las cursivas son mías.

Veamos cómo A. Ceniceros (reconocido normalista) describe la “verdadera” tarea del maestro:

La responsabilidad del maestro como *guía y orientador espiritual* de las nuevas generaciones, implica ya no una dinámica pedagógica, sino una *mística educativa*, pues el maestro tiene que ser concebido en sus dimensiones *apostólicas*, en su tarea de *sembrador* (...). Encomienda histórica, consigna, de patria y pueblo... *en sus manos está la paz social o la guerra* y, tamañas responsabilidades reclaman espíritu sereno, patriotismo insobornable, y visión precisa de los valores en juego (...).

Por ello tenemos fe y queremos pensar que los vocablos “*apóstol*” y “*apostolado*” no son sólo una categoría histórica, sino que todavía pueden existir en el alma de los hombres, principalmente en la de los maestros. ¡Creamos en el *apostolado del magisterio!* (Ceniceros, 1958:15 y s.). Otro maestro (Ortiz Maldonado) nos enriquece esta concepción del docente:

(Ser maestro)... es un ideal muy noble. El maestro *es el paradigma de la sociedad. Es el que siembra* más formas de pensar. Trato de ser *sembrador de ideas*, más que enseñar (...). Más que llenarlos de conocimientos, lo importante en la tarea es *transmitir la moral* (...) esa moral que esta perdida y forma hábitos. (...) Mi tarea consiste (...en) *formar caracteres y enseñar hábitos* (...) nosotros manejamos material humano (...) *Seres humanos a los que hay que formar* (Ortiz en Zúñiga, 1990:144 y s.).

Analicemos estas significaciones imaginarias que internaliza el maestro en su formación y que muchas veces transfiere a su rol y marcan sus prácticas. Más que un enseñante de conocimientos, es un *guía y orientador espiritual*: un *apóstol*, es decir, un *misionero* que convierte a los “infieles” (incultos), es el propagador de una doctrina. El maestro convierte a los hombres en “buenos patriotas” gracias a las ideas morales que *siembra* en ellos. Del éxito de su labor depende el futuro del país, la guerra o la paz. Pero además de asemejarse a los ministros de Dios, comparte con Él, el don divino de *formar hombres* ¿Puede haber mayor omnipotencia?³¹

³¹ Cabe mencionar que el magisterio no es la única profesión cargada de significaciones imaginarias narcisistas y mesiánicas; en la actualidad otras profesiones, como la medicina, involucran significaciones de este tipo: “salvador de hombres”, “otorgador de salud y vida”.

Estas significaciones imaginarias se enlazan con el deseo de ocupar el lugar superyóico del *ideal del Yo* (modelo ideal y referente moral); y no sólo eso, vislumbran también ubicarse en el lugar divino de totalidad y omnipotencia: *Yo ideal*.

A pesar de lo inalcanzable de la tarea que se le demanda (mediante las significaciones imaginarias que se promueven), el maestro no la rechaza, al contrario, la asume y la reclama para sí. Para algunos, ser maestro significa tener el privilegio de convertirse en el modelo y portavoz moral (portavoz Superyóico de la sociedad), que sería casi como “convertirse” en el sustituto *del padre* (lugar edípicamente anhelado). En realidad sabe que no es *la ley*, pero administrará la justicia y encontrará la enorme gratificación narcisista de asumirse como el responsable del destino de los hombres que forma.

La sociedad misma (no sólo la escuela Normal) demanda del maestro (rol asignado) esta enorme labor mesiánica y omnipotente de “formar los hombres que el futuro del país necesita”, (imaginario social constantemente reforzado en los medios de comunicación y en los discursos políticos), tarea inapreciable que generosamente el profesor realiza: “Creo que *nadie podría pagarnos nuestra labor, no tiene precio*” (Ortiz en Zúñiga, 1990:145).

Esto hace del maestro un “benemérito”, es decir, digno de recompensa y mérito (Larousse, 1985:75); aunque paradójicamente esta recompensa no llega. La sociedad, los padres de familia y los mismos alumnos no cubren la deuda que el maestro reclama: el reconocimiento y, tal vez... ¿la veneración?

Frente a la tarea de formar hombres, la enseñanza de conocimientos obviamente queda relegada a un segundo término, no sólo en la labor cotidiana de los maestros, sino en su formación misma, es por ello que el “*normalismo* es sinónimo de deficiencia académica y atraso profesional” (Zúñiga, 1990:147). Mancha que empaña el espejo de la perfección, defecto que la Modernización Educativa (al igual que otras múltiples reformas pasadas y futuras) tratará de corregir por medio de las aportaciones de las ciencias, en un intento de pasar del mesianismo apostólico al mesianismo del racionalismo científico.

Vano intento, porque el problema no radica sólo en transformar el currículum, sino en la demanda social misma cristalizada en el mito del “benemérito”, “formador de hombres”, “constructor del futuro del país” y “apóstol moral de la nación”. Ya que a partir de todas estas significaciones imaginarias se organiza, en un sentido particular, la práctica docente.

Estas significaciones asociadas a la labor del maestro dinamizan transferencias narcisistas (sujetivación), que por lo general convierten a la relación educativa en una relación especular, donde el alumno se ve instado a asumir (y "reflejar") los valores, concepciones y actitudes del maestro.

"Hacedor de hombres", tarea que persigue a la vez que agrada, provoca en los maestros diferentes reacciones, que marcan la manera como significan y desempeñan su labor docente.

Sin embargo pocos están preparados, algunos enfrentan la demanda negando su carencia de saber "científico" escudándose en su conocimiento práctico ("la práctica hace al maestro"), lo que les hace rechazar cualquier innovación teórico-técnica. De este modo se refugian en prácticas ortodoxas, tradicionalistas y autoritarias que los sostienen en el lugar de autoridad; jerarquía que deviene no precisamente de su saber, sino del poder que ejercen con disciplina.

Otros maestros, por el contrario, asumen su carencia de saber, esto los angustia y los lleva a buscar cuanto curso de actualización o superación académica puedan, para tratar de cubrir la falta y acercarse al ideal de perfección. Ramiro Reyes hace alusión a esta reacción empleando una bella metáfora basada en el mito de Sísifo.

Sísifo, temible rey fundador de Corinto que se distinguió por sus robos y crueldades, murió en manos de Teseo y fue condenado por Zeus, "a causa de su maldad a ir al infierno, donde lo castigaron a subir una piedra que siempre caía al llegar a lo alto de la montaña, para tener que reiniciar el ascenso" (Reyes, 1990:195). Haciendo una semejanza con esto, dice que el maestro al darse cuenta de sus fallas inicia el camino de ascenso de la actualización y el perfeccionamiento, y al llegar a la cima se peca que a pesar del saber adquirido la perfección no se alcanza, es entonces cuando la roca de nuevo se viene abajo y es necesario reiniciar, ahora con otro discurso teórico, técnico o metodológico que prometa la omnisciencia para ser el maestro ideal.

Tanto se le insiste al maestro que su labor es la de formar hombres, que paradójicamente en la escuela normal se relega a segundo término lo esencial: formar académicamente al profesor. Una buena formación académica es esencial para mejorar la práctica docente, de ahí la importancia de los cursos de formación y actualización, pero esto no es suficiente, pues si la relación educativa permanece idéntica y las fantasmas de formación demandan del maestro ser ideal y un "hacedor de hombres", la práctica del maestro seguirá siendo igual. El mito de Sísifo puede representar también esta situación. La imagen que viven muchos

profesores que intentan modificar su práctica después de un curso de actualización.

Hay un primer momento en el que llenos de entusiasmo empiezan a subir su roca pretendiendo modificar su comportamiento en el aula. Sin embargo, mientras más suben, más amenazante es la nueva situación que viven, por lo que generalmente regresan a las prácticas anteriores, más tranquilizadoras. O bien instala la nueva metodología convencido de que se ha acercado al ideal divino y que ahora es mejor maestro, tratando nuevamente de acogerse a esa imagen mítica omnipotente del maestro que todo lo puede, pero que en realidad todo lo aplasta, exhibiendo sus carencias y obligándolo a lanzarse nuevamente a la búsqueda de esa ansiada completud (Reyes, 1990:197).

Sísifo es castigado por su maldad, pero ¿el maestro? ¿Cuál es la culpa que tiene que purgar?, ¿la de no ser Dios? ¿Es ésta una carencia profesional o imaginaria? ¿Por qué tendría él que asumir la tarea de “formar hombres” o por lo menos la de ser el “apóstol de la moral”? ¿Por qué condenarse a ser el “sujeto supuesto deber ser”? ¿Por qué no aceptar la “humilde”, pero nada despreciable tarea de enseñar a leer y escribir? Mejor aún, ¿Por qué no aceptar ser sólo el facilitador del aprendizaje de sus alumnos?

Indudablemente que habría mucho que decir para tratar de responder a estas preguntas, lo que nos interesa destacar aquí es que los imaginarios de la formación docente dinamizan transferencias narcisistas en los maestros que pueden convertirse en un serio obstáculo en el aprendizaje de los alumnos; pues el docente que, en mayor o menor medida, asume la identidad de “mesías”, “apóstol” o “benemérito”, se preocupará más en mantener su imagen idealizada frente a sus alumnos, que en facilitarles el aprendizaje.

Esto nos remite a pensar en la necesidad de cambiar una serie de significaciones imaginarias inmersas en muchas de las creencias con las que se forma la identidad de los docentes de educación básica. En relación con esto Foucault señala lo siguiente: “Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tendríamos que imaginar y construir lo que podríamos ser” (Foucault, 1988:234).

Estas significaciones imaginarias que conforman la identidad de los docentes de educación básica, se actualizan constantemente en su labor cotidiana, con todas las contradicciones que implica. Esto ocurre por

efecto de un proceso subjetivo que reiteradamente se presenta no sólo en la relación que establece con sus alumnos, sino con sus compañeros maestros, los directivos, los contenidos de aprendizaje y el sentido que da a todo lo que hace como maestro, me refiero a la *transfèrencia*; tema central de este trabajo, del cual nos ocuparemos en el siguiente apartado.

El “embrollo” de la transferencia

La transferencia es un fenómeno humano universal, (...) y gobierna los vínculos de una persona con su ambiente humano.

Sigmund Freud

Por lo demás, todo de la transferencia es un verdadero embrollo!

Sigmund Freud (carta a Pfister, 1910)

Los conceptos de transferencia y contratransferencia han sido objeto de una abundante producción polémica por las diferentes corrientes psicoanalíticas, en donde se han analizado en relación con el papel que desempeñan en la práctica terapéutica. En este trabajo nos limitaremos al empleo de estas categorías para el análisis de la relación educativa. Esto implica en primer lugar aclarar la concepción de la que partimos, para después emprender la tarea de abordar el tema.

Debido a lo polémico de los conceptos y al empleo que haremos de éstos, sacándolos del marco clínico que les dio origen, nos veremos en la necesidad de privilegiar aquellas concepciones que nos permitan explicar con mayor claridad lo que ocurre en la relación maestro-alumno, en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La importación de los conceptos de un campo a otro para explicar un fenómeno real a partir de una teoría no es algo nuevo o descabellado; por el contrario, es una parte importante de las propuestas epistemológicas y de investigación más importantes en la actualidad (Zemelman, 1987; Hidalgo, 1992), que sostienen que la constitución del objeto de estudio de una investigación, se lleva a cabo paulatinamente merced a la confron-

tación del campo problemático, con la inicial versión de la estructura conceptual que intenta dar una explicación aproximada del fenómeno (Hidalgo, 1992:26).

Desde esta perspectiva, los conceptos teóricos psicoanalíticos se asumen como elementos de reflexión, cuestionamiento y explicación general, que confrontaremos con una realidad concreta: la relación maestro-alumno en la educación básica. A partir de esta confrontación se hará problemática la teoría, pero a la vez, gracias a ésta, la realidad será problematizada para comprenderla y explicarla en su complejidad.

Para presentar la concepción de transferencia y contratransferencia que sustenta este trabajo expondremos, según nuestro criterio, los elementos teóricos que nos acerquen a comprender la relación pedagógica. Esto implica que aunque haremos un breve rastreo de la evolución de los conceptos en Freud y presentaremos algunas concepciones de otros autores, esta revisión no será sistemática ni exhaustiva, tarea que sería sumamente interesante pero que nos alejaría de nuestro objetivo, además de que ya existen excelentes trabajos donde se abordan estos desarrollos (Lagache, 1980; Safouan, 1989; Miller, 1986).

La transferencia como proceso general de funcionamiento del inconsciente y “falso enlace”

En las primeras concepciones de Freud sobre la transferencia la caracterizaba como un “falso enlace”. En *Estudios sobre la histeria* ([1885] 1976) sostiene que el paciente transfiere al analista los afectos experimentados hacia otra persona en otra situación generando un “enlace falso”.

Esta concepción es desarrollada un poco más en *La interpretación de los sueños* ([1900] 1976), ahí afirma que en el sueño se produce una “transferencia del deseo inconsciente a los restos diurnos engendrándose así, un deseo transferido al material reciente” (Freud, [1900] 1976:565). Este proceso ocurre con la finalidad de que la representación inconsciente pueda acceder de manera deformada a la conciencia. Es por ello que la representación y el deseo inconsciente se “enlazan” (transfieren) con una representación inofensiva que ya existía en el preconscious, a manera de resto diurno.

En ambas obras, la transferencia es vista como una forma de desplazamiento del afecto y del deseo inconsciente de una representación a otra,

generando relaciones “falsas” o “espejismos” sumamente fructíferos para la comprensión de los contenidos inconscientes.

En esta primera concepción, la transferencia aparece como “el proceso general” (Miller, 1986:84) que siguen las formaciones del inconsciente (sueños, *lapsus* y chistes): el desplazamiento de una representación a otra para disfrazar el desecho y permitir la manifestación más o menos deformada del afecto reprimido.

La dinámica de la transferencia

En 1905, cuando Freud escribe “Fragmento de análisis de un caso de histeria” mejor conocido como el “Caso Dora”, el concepto de transferencia es definido con mayor precisión:

¿Qué son las transferencias? Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes, lo característico (...) es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico (Freud, [1905] 1976:101).

En este artículo es la primera vez que Freud, de manera explícita, se refiere a la importancia de la transferencia en el proceso terapéutico del psicoanálisis; señala que la transferencia aparece como algo necesario e inevitable dentro del tratamiento, afirma que aunque es una vía para traducir el material inconsciente que origina el conflicto psíquico del síntoma, también se convierte en un fuerte obstáculo, porque orilla a repetir en vez de recordar.

Aquí explica también que la relación con el médico en el tratamiento está determinada por la transferencia; mientras ésta sea amistosa o tierna la relación será fructífera para la cura, cuando se vuelva hostil, el paciente tenderá a alejarse del médico y a frustrar el tratamiento. En estos momentos es cuando el análisis de la transferencia resulta fundamental, pues haciendo conscientes las mociones de las transferencias, (aun las hostiles), contribuyen al éxito del análisis: “La transferencia, destinada a ser el máximo escollo para el psicoanálisis, se convierte en su auxiliar más poderoso cuando se logra colegirla en cada caso y traducírsela al enfermo” (Freud, [1900] 1976:102).

Pero esta “traducción” no es fácil, a diferencia de la interpretación de los sueños y el análisis de las ocurrencias del enfermo, donde, el paciente siempre brinda el “texto” a partir del cual se hace la traducción. El trabajo del análisis de la transferencia es mucho más complicado, “a la transferencia es preciso colegirla casi por cuenta propia (sin la colaboración del paciente), basándose en mínimos puntos de apoyo y evitando incurrir en arbitrariedades. Pero no se puede eludirla” (Freud, [1905] 1976:102).

Por último, Freud señala que la transferencia no es un fenómeno que aparezca exclusivamente durante el tratamiento psicoanalítico, sino que aparece en muchas otras formas de relación: “La cura psicoanalítica no crea transferencia; meramente la revela, como a tantas otras cosas ocultas de la vida del alma” (ídem).

Esta concepción de la transferencia como un fenómeno normal del ser humano es claramente explicada en su artículo: “Sobre la dinámica de la transferencia” [1912], ahí sostiene:

todo ser humano, por efecto conjugado de sus posiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada (...) para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisficará, así como las metas que habrá de fijarse. Esto da por resultado (...) un cliché (o también varios) que se repite —es reimpreso— de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes (Freud, [1912] 1976:97 y s.).

Freud explica que la transferencia es el resultado de las tendencias libidinales que han quedado detenidas en su desarrollo por la represión y sólo han podido desplegarse en la fantasía o se han mantenido por completo inconscientes. Como el sujeto no ha podido satisfacer estas necesidades amorosas de manera exhaustiva en la realidad, tenderá a volcar “representaciones-expectativas” libidinosas hacia cada nueva persona que aparezca en su camino, buscando en cada una de ellas satisfacer la moción amorosa reprimida. Es por eso normal, que el médico se convierta en blanco de estas representaciones libidinales.

La investidura con la que es cargada cada persona en la transferencia se atiene a modelos, a *clichés* preexistentes, que constituyen “series psíquicas” que el paciente se ha formado hasta ese momento. Estos modelos o

clichés son a los que Freud, tomando un término de Jung, denomina “*imago*”.

La *imago* es “una representación inconsciente fundamental, que asume y organiza el modelo de las relaciones reales y fantasmáticas” (Fedida, 1979:107) para el sujeto. Sirve para orientar la forma en que se percibe y aprehende de los demás (Laplanche y Pontalis, 1971:198).

La *imago* se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas, ya sean reales o fantasmáticas del niño en su ambiente familiar. Las *imago*s se constituyen en verdaderos prototipos o modelos de personajes o “representaciones inconscientes que pueden objetivarse tanto en imágenes, como en sentimientos o en conductas” (ídem) en relación a las personas hacia las que se les transfiere la *imago*.

Retomando estos conceptos, Freud explica la dinámica de la transferencia de la siguiente manera: cuando el sujeto se ve obligado a renunciar a un objeto de amor se produce un fenómeno denominado por Jung como “introversión de la libido”, esto significa que la libido se desprende de sus objetos exteriores y se retira hacia el mundo interior del sujeto, cargando formaciones intrapsíquicas imaginarias que producen una reanimación de las *imago*s infantiles.

Cuando un objeto en el exterior es depositario de las “representaciones-expectativas” del sujeto, es cargado libidinalmente, empleando la libido introvertida que, al desplazarse al objeto exterior, lo hace transfiriendo las imágenes, sentimientos y conductas que el objeto le despierta, en función de la *imago*, modelo o cliché de la serie intrapsíquica con la que ha sido asociado. De esta manera el objeto amoroso ha sido “capturado” por una elección transferencial, en una suerte de acomodamiento entre lo que el objeto es en la realidad “objetiva” y las “representaciones-expectativas” (ligadas a *imago*s y clichés) que se han volcado hacia él.

Cabe comentar que la búsqueda de un objeto de amor que en el artículo aparece como una “representación expectativa”, es la búsqueda de alguien a quien amar. Se traduce en última instancia en una búsqueda de ser amado (de amarse) a partir de otro.

La transferencia reinscribe a cualquier objeto (el analista, el maestro o la pareja), no en cualquier sitio, sino en una “serie psíquica” previamente determinada por los influjos innatos y los adquiridos hasta ese momento. La *imago* da cuenta justamente de esta predeterminación, crea el molde, el cliché que constituye la “serie” donde será ubicado el objeto.

En el tratamiento analítico cuando se intenta hacer que la libido introvertida (por efecto de la psiconeurosis) vuelva a estar al servicio de la

realidad externa y aflora a la conciencia, las fuerzas que causaron la introversión libidinal (el conflicto psíquico y la represión) aparecen ahora, como resistencias al trabajo analítico, es así como la transferencia, que surge en este momento del tratamiento, se convierte en una forma de resistencia.

La transferencia resistencial aparece justamente cuando al analizar el síntoma patógeno hasta sus raíces inconscientes, se llega al complejo en el que la libido se ha introvertido. En este momento, el conflicto se transfiere al analista, se actualizan los afectos de la moción reprimida y ligada a una imago infantil. La transferencia impide aquí que el paciente “recuerde” el deseo que generó el conflicto y la represión (porque recordarlo implicaría aceptar que no puede ser ya satisfecho). En lugar de recordarlo, lo repite y lo transfiere al analista con la esperanza de encontrar otra salida al conflicto: la satisfacción del deseo, que es justamente lo que le demanda.

Repetir en vez de recordar, se convierte en resistencia al análisis, pues se rehuye al hacer consciente el conflicto de la represión del deseo; especialmente cuando, en este momento del tratamiento, el deseo ha sido transferido al analista y resulta “penoso” confesarle ese deseo.

Freud señala que para comprender la naturaleza de la transferencia resistencial, es necesario distinguir entre la *transferencia negativa* y la *positiva*. La primera está compuesta por sentimientos hostiles, mientras que la segunda puede estar compuesta por sentimientos amistosos o fríos (capaces de ser aceptados conscientemente), o por sentimientos eróticos (inconscientes). Afirma también que “todos nuestros vínculos de sentimiento, simpatía, amistad, confianza y similares, que valorizamos en la vida, se enlazan genéticamente con la sexualidad y se han desarrollado por debilitamiento de la meta sexual (...) por más puros y no sensuales que se representen ellos ante nuestra autopercepción consciente” (Freud, [1912] 1976:103).

Aclarada esta distinción, Freud sostiene que la transferencia sobre el analista se convierte en resistencia para la cura, cuando es una transferencia negativa o una transferencia positiva de impulsos eróticos reprimidos. El análisis entonces sólo puede continuar, si se analizan estos componentes de la transferencia y solamente persisten aquellos sentimientos amistosos y de confianza con el médico.

Es importante subrayar que para Freud es muy frecuente encontrar que las transferencias, la negativa y la positiva, pueden estar dirigidas simultáneamente sobre la misma persona. Esto quiere decir que es co-

mún que los vínculos transferenciales sean ambivalentes. Lo que complica aún más la relación terapéutica o cualquier tipo de relación en la que se establezcan dichos vínculos.

Durante la transferencia, el paciente quiere actuar sus pasiones sin atenerse a la situación objetiva (real), mientras que el analista intenta descifrar el conflicto psíquico que generó la introversión de la libido que ahora se apronta a salir. El éxito del tratamiento depende, en buena parte, de lo que haga el analista con estas transferencias, tarea sumamente difícil pero ineludible.

Ahora entendemos, por qué la transferencia aunque aparece como uno de los grandes obstáculos a vencer cuando se convierte en resistencia, también “nos brinda el inapreciable servicio de volver actuales y manifiestas las mociones de amor escondidas y olvidadas de los pacientes” (ibídem, 105).

Transferencia, amor y sugestión

Como puede apreciarse en el “Caso Dora” y en “La dinámica de la transferencia” (1912), Freud ubica en el mismo horizonte a la transferencia y al amor, a la par que vincula a la primera con la sugestión. Estos son aspectos sumamente importantes que debemos analizar.

En el trabajo “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia” (1914-1915), Freud analiza la manera en que el amor se pone de manifiesto en la situación analítica, afirma que el enamoramiento que la paciente experimenta con su analista en la transferencia es una forma de resistencia al tratamiento, ya hemos explicado cómo opera esto. Lo que preocupa a Freud en este trabajo es la respuesta contratransferencial del psicoanalista frente a esta transferencia amorosa. Aunque son escasamente unas líneas en las que explícitamente se refiere a la contratransferencia, su preocupación al respecto aparece a lo largo de todo el trabajo. Después de analizar las diferentes posibles respuestas del analista frente al amor de su paciente Freud explica:

Consentir la apetencia amorosa de la paciente es entonces tan funesto para el análisis como sofocarla (...) Uno retiene la transferencia de amor, pero la trata como algo no real, como una situación por la que atraviesa la cura, que debe ser reorientada hacia sus orígenes inconscientes y ayudará a llevar a la conciencia lo más escondido de la vida amorosa de la enferma, para así gobernarlo (Freud, [1914-1915] 1976:169).

Lo que interesa destacar aquí es la vinculación entre amor y transferencia. Freud afirma, que si bien el analista debe considerar el amor de su paciente como “irreal” en el sentido de que no es a él a quien en realidad ama, sino que es el amor a otra figura el que se le ha transferido; también es cierto que la situación analítica no creó el amor, éste estaba ahí, la resistencia se sirve de él para transferirlo al analista. Esto hace sospechar a Freud que todo enamoramiento “consta de reediciones de rasgos antiguos, y repite reacciones infantiles (...). Ninguno hay que no repita modelos infantiles (...) Acaso el amor de transferencia tenga un grado de libertad menos que el que se presenta en la vida, llamado ‘normal’ (...) pero eso es todo y no es lo esencial” (Freud, [1912] 1976:171). Más adelante, agrega:

No hay ningún derecho a negar el carácter de amor “genuino” al enamoramiento que sobreviene dentro del tratamiento analítico (...) De cualquier modo, se singulariza por algunos rasgos que le aseguran una particular posición: 1) es provocado por la situación analítica; 2) es empujado hacia arriba por la resistencia (...), y 3) carece en alto grado del miramiento por la realidad objetiva, es menos prudente, menos cuidadoso de sus consecuencias, más ciego en la apreciación de la persona amada de lo que querríamos concederle a un enamoramiento normal. *Pero no nos es lícito olvidar que justamente estos rasgos que se desvían de la norma constituyen lo esencial de un enamoramiento* (ibídem, 171 y s.).³²

Como puede desprenderse de estas citas, Freud en realidad no observa una clara diferencia entre el amor verdadero y el amor transferencial: ambos son repeticiones de modelos anteriores (infantiles) y “ciegan” al sujeto ubicando a su objeto de amor en un lugar ideal, el que produce su fascinación. Estas características hacen afirmar que “no hay amor que no sea de transferencia” (Gerber, 1990:65).

Pero, ¿qué es el amor? Responder a esta pregunta nos llevaría por múltiples disertaciones al cabo de las cuales encontraríamos nuevas incógnitas no siempre satisfactoriamente resueltas. Este rodeo sería en verdad apasionante pero nos desviaría del tema, por lo que a riesgo de ser esquemático me conformaré con plantear sólo algunos aspectos que me interesa resaltar:

³² Las cursivas que aparecen en las citas textuales de este capítulo son mías.

(Amor para Freud) lo forma, desde luego, lo que comúnmente llamamos así y cantan los poetas el amor cuya meta es la unión sexual. Pero no apartamos de ello lo otro que participa de ese mismo nombre: por un lado, el amor a sí mismo, por el otro, el amor filial y el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad, tampoco la consagración a objetos concretos e ideas abstractas (...) todas esas aspiraciones son la expresión de las mismas mociones pulsionales que entre los sexos esfuerzan en el sentido de la unión sexual, en otras constelaciones, es verdad son esforzadas a apartarse de esta meta sexual o se les suspende de su consecución, pero siempre conservan lo bastante su naturaleza originaria como para que su identidad siga siendo reconocible (Freud, [1921] 1976:86).

Esta noción amplificada del amor, que guarda su identidad en la pertenencia a un mismo origen (la búsqueda de aproximación, en la última instancia, sexual), es la que sustenta la naturaleza de todo vínculo interpersonal, es el poder que “lo cohesionan todo en el mundo” (ibídem, 88), el amor es el que posibilita el lazo social y la creación cultural. No es casual que Freud aborde este tema en “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921) donde su interés es explicar los lazos sociales. Para Freud todo lazo social es, en última instancia un vínculo de amor de un tipo especial: el que depende de “pulsiones desviadas de su meta originaria” ([1921] 1976:98) de carácter sexual. Imposibilitado de acceder al goce sexual, el sujeto dirige al otro su demanda de amor y esto abre paso a la sugestión y también a la transferencia: “si el individuo (...) se deja sugerir por los otros (...) lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos y no de oponerseles (...) “por amor a ellos” (ídem).

Freud afirma que por “sugestión debemos entender la forma de influenciar una persona mediante los fenómenos de transferencia posibles en su caso” (Freud en Miller, 1986:90) en otro trabajo explica que la “sugestionabilidad no es más que la inclinación a la transferencia, concebida de manera demasiado estrecha, de suerte que ahí no cabe la transferencia negativa” (Freud, [1917] 1976:405). Como puede apreciarse, Freud no establece una clara diferencia entre ambas, la distinción la marca Lacan al señalar que si bien la transferencia es también una sugestión, es “una sugestión que no se ejerce sino a partir de una demanda de amor que no es una demanda de (...una) necesidad” (Lacan, [1958] 1980:266).

Lo que interesa destacar aquí, es que la transferencia, como demanda de amor, permite la sugestión, es decir, la influencia del otro sobre el sujeto, pero no sólo eso, sino que permite también el vínculo social.

La demanda de amor se formula al otro para satisfacer una carencia, es decir, para satisfacer un deseo. Se demanda al otro convertirse en "objeto de amor" para amarlo, pero sobre todo *para ser amado por él*, esto implica buscar a un ser amado para *amarse a sí mismo por medio del otro*. La transferencia como demanda de amor, es en última instancia el intento de colocar al otro en el lugar de un objeto de amor, transferirle entonces, todos aquellos deseos de otros objetos que por inalcanzables son deseados y por lo tanto idealizados. En el amor de transferencia se juegan entonces las figuras del "Yo ideal" y del "Ideal del yo".

El "Yo ideal" es la formación intrapsíquica imaginaria matriz de las futuras identificaciones. Formado en el narcisismo (estadio del espejo para Lacan), en el que el niño asume una imagen de totalidad omnipotente, esta instancia resulta de la sobre-estimación de la propia imagen, la fascinación por sí mismo. Fascinación apoyada en las manifestaciones de amor que el otro le brinda al mirarlo. La mirada del otro, es en realidad el espejo que le devuelve una imagen "amable" y "sobreevaluada" con la cual el niño se identifica y constituye su Yo, pero es un Yo ideal: perfecto, completo, amado y deseado. Es el origen de las instancias ideales para Freud.

El Yo que surge del narcisismo, es entonces una representación imaginaria que se constituye a partir del reconocimiento del otro (la madre) que lo confirma en esta imagen, y lo hace asumir una identidad (representación de sí mismo). Esta representación es idealizada y es la respuesta a la pregunta *¿quién soy?*, pregunta a la que la madre responde: "eres mi sol", "mi vida", "mi amor" y "mi todo" (de ahí la omnipotencia imaginada).

Pero todo aquello que es idealizado, pronto será devaluado, el narcisismo y la imagen ideal que lo caracteriza, sufren descabros; el niño se da cuenta que no lo es todo para el otro, que no todo lo que es él, es amado, al verse destronado del lugar ideal de nuevo pregunta al otro *¿quién soy?*, pregunta que se reformula necesariamente para buscar una respuesta: *¿quién soy para el otro?* Y para ser reconocido y amado se interrogará *¿qué desea el otro que yo sea?* Interrogantes que marcan la relación con los otros y los vínculos sociales, a partir de la demanda de amor.

Durante el complejo de Edipo, el niño se da cuenta de que en el deseo de la madre existe un otro, que a la larga resulta ser un rival invencible: el padre. Al no poder sustituirlo termina por identificarse con él, es así como surgen el Superyó y el Ideal del yo.

El ideal del yo "resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y las identificaciones con los padres, sus sustitutos y los idea-

les colectivos. Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse” (Laplanche y Pontalis, 1971:186).

El origen de esta instancia es esencialmente narcisista: “Lo que (el hombre) proyecta ante sí como su ideal es el substitutivo del narcisismo perdido en su infancia, en aquél entonces él era su propio ideal” (ídem), ahora el ideal obedece a lo que *debe ser* de acuerdo con la realidad sociocultural, así como a las críticas y exigencias de los padres y *los educadores*. Las funciones del ideal del yo son: “La observación de sí, la conciencia moral, la censura onírica y el ejercicio de la principal influencia en la represión” (Freud, [1921] 1976:103).

El ideal del yo es producto de las identificaciones, primero con los padres, después con otras personas, especialmente los maestros, que son colocados en el lugar de “los ideales”: son “modelos a seguir” desde el momento en que se encuentran en el lugar de saber o “supuesto saber” (como diría Lacan) y desde ahí ejercen un poder de influencia y crítica que los hace objetos “admirados-odiados” de identificación. Esta ambivalencia es una característica propia de la identificación (ibídem, 99), proceso a partir del cual el sujeto se constituye, “se modela” a imagen y semejanza del otro.

La ambivalencia de la identificación resulta, de que si bien conformo mi yo a semejanza del otro y entonces soy como el otro, en realidad no soy el otro, nunca lo seré, es por ello, que si bien, lo deseo y lo amo también lo odio, porque nunca seré como él y en consecuencia no podré tener lo que él tiene y sólo puedo aspirar a tener objetos semejantes.

El carácter inalcanzable de los objetos identificatorios hace que el sujeto, al identificarse con ellos, los coloque en el lugar del ideal del yo y compare su Yo en relación con su ideal, haciendo que se vea acosado por estos *modelos*. El ideal del yo “persigue” al sujeto con la advertencia: “debes ser como... tu padre”, tus maestros, tus héroes, etcétera.

Este ideal abarca la suma de todas las restricciones que el Yo debe obedecer. Cuando el Yo coincide en algo con el ideal del yo, la sensación de triunfo y satisfacción no se hace esperar; mientras que por el contrario, cuando las diferencias se hacen evidentes aflora el sentimiento de inferioridad e incluso la culpa por no “esforzarse” lo suficiente para ser como el modelo.

Es así, como desde su interior, el sujeto es dirigido por el Superyó y el ideal del yo, y estas instancias, dirigen a su vez, el juego de las relaciones sociales (Lacan, [1954] 1981:214), que en último término son vínculos

de "odio-enamoramiento", regidos por la identificación como forma originaria de lazo afectivo con el otro (Freud, [1921] 1976:101).

El enamoramiento implica una hiperestimación del objeto amado a expensas del Yo, en otras palabras, lo que ocurre es una idealización en la que el objeto es el depositario de una parte considerable de energía narcisista e incluso puede "sustituir un ideal propio y no alcanzado del Yo. Se ama en virtud de perfecciones a que se ha aspirado para el yo propio y que ahora a uno le gustaría procurarse, para satisfacer su narcisismo por ese rodeo" (ibídem, 106).

Considerando esta idealización en el enamoramiento, podemos decir que en la transferencia se da un vínculo amoroso en el que el sujeto tiende a transferir afectos y formas de relación, que ha experimentado con sus ideales: Yo ideal-Ideal del Yo, ambos determinan formas de relación amorosa, pero habría que preguntarnos si la elección del objeto no establece también modalidades de enamoramiento transferencial. ¿De qué manera se puede elegir un objeto amoroso? Para Freud, la elección del objeto amoroso puede llevarse a cabo a partir de dos caminos, la elección anaclítica o de apoyo y la elección narcisista.

.. En la *elección anaclítica de apoyo o de apuntalamiento* "el objeto de amor se elige sobre el modelo de las figuras parentales, en tanto que éstas aseguran al niño alimento, cuidados y protección. Tiene su fundamento en el hecho de que originalmente las pulsiones sexuales se apoyan en las pulsiones de autoconservación" (Laplanche y Pontalis, 1971:108).

Freud ([1914] 1976:87) sostiene que el objeto amoroso es vinculado con el prototipo de las personas encargadas de la alimentación y cuidado del niño, es por eso que se distinguen dos modelos que apuntalan este tipo de elección:

- a) La mujer nutricia
- b) El hombre protector

Tanto los padres, como las personas substitutivas que lleven a cabo estas funciones, serán consideradas como modelos de apoyo para este tipo de elección amorosa.

2. La *elección objetual narcisista* "se efectúa sobre el modelo de relación del sujeto en su propia persona, y en la cual el objeto representa a la (...) persona en alguno de sus aspectos." (Laplanche y Pontalis, 1971:109). Freud (ídem) afirma, que de acuerdo con este tipo de elección se ama a:

- a) Lo que uno mismo es (a sí mismo)
- b) Lo que uno mismo fue

- c) Lo que uno querría ser y
- d) La persona que fue una parte de sí mismo

Esta forma de elección objetal implica amarse a sí mismo a través de otros, que son investidos de la propia imagen³³ idealizada: “Se ama, siguiendo el tipo de la elección narcisista de objeto, lo que uno fue y ha perdido, o (...) se ama a lo que posee el mérito que falta al Yo para alcanzar su ideal” (ibídem, 97).

Considerando estos tipos de elección de objeto, podemos decir que en el enamoramiento que se desprende de cada uno se llevan a cabo formas distintas de transferencia:

1. En la *elección anaclítica*, se transfiere al objeto las cualidades de las figuras importantes de la primera infancia, con toda la ambivalencia que implican (en tanto modelos de identificación). Esta transferencia pone en juego una demanda de amor (como ya hemos señalado), que busca repetir formas pretéritas de relación y coloca al sujeto en una posición de obediencia-rebeldía, amor-odio respecto del objeto. Debido al carácter ambivalente de este tipo de transferencia de apoyo, es que puede hablarse de transferencia positiva o negativa, según sea el afecto que predomine en ella hacia el objeto.

2. En la *elección narcisista*, el sujeto transfiere al objeto las características de sus ideales (*Yo ideal-Ideal del Yo*), estableciendo una relación objetal semejante a la que guarda el Yo con estos ideales. En consecuencia, este tipo de transferencia provoca un mayor grado de sometimiento del sujeto al objeto (al que se le ha investido de gran parte de la libido narcisista). El enamoramiento en este caso es más intenso, especialmente cuando el objeto ha sido colocado en el lugar del Yo ideal, instancia imaginaria de perfección y completud.

La transferencia de estos ideales, (que podría llamarse narcisista), coloca al sujeto en una situación de extrema veneración y sometimiento hacia el objeto, quien puede ejercer un poder que traiga consecuencias funestas para el enamorado.

Hasta aquí hemos visto cómo la concepción de transferencia en Freud tiene el carácter de un falso enlace que se encuentra presente en el proceso general que siguen las formaciones del inconsciente, también se ha destacado el papel de la transferencia como resistencia, así como su vincula-

³³ La imagen idealizada en otros puede ser total o parcial, se ama al objeto porque es total o parcialmente como el ideal del yo.

ción con la sugestión y el amor; en todos estos aspectos destaca como una característica básica la de ser un proceso de repetición. Pero ¿qué se entiende por repetición en la transferencia?

Transferencia ligada a la repetición

En “Más allá del principio del placer” (1920), Freud ubica a la transferencia, al igual que las neurosis traumáticas y ciertas formas de juego de los niños (“Fort-Da”), como una de las pruebas para demostrar la existencia del automatismo a la repetición que trasciende al principio del placer.

El carácter de repetición de la transferencia, si bien ya había sido señalado antes (en otros trabajos),¹ cobra en este texto una nueva dimensión, al establecerla como una forma de compulsión a la repetición: “En el analizado (...), resulta claro que su compulsión a repetir en la transferencia los episodios del período infantil de su vida se sitúa, en todos los sentidos, más allá del principio del placer” (Freud, [1920] 1976:36).

Esta concepción implica que la transferencia puede entenderse como un proceso inconsciente e inevitable, que en un momento dado, hace que el sujeto actualice situaciones desagradables (reales o fantaseadas), con la impresión viva de que se trata de algo presente.

La compulsión a la repetición y la pulsión de muerte con la que está estrictamente vinculada, es una de las partes más polémicas de la teoría freudiana (y ha sido el punto de conflicto del cual han surgido diferentes desarrollos del psicoanálisis). No pretendo abordar exhaustivamente este punto porque en este momento nos desviaríamos del tema principal de este trabajo. A manera de especulación (como el mismo Freud calificaba a estas tesis), proponemos que la transferencia no incluye nada más la actualización de deseos sobre ciertos objetos, sino que además, en tanto obedece a la compulsión de la repetición, existe un cierto “*plus* de goce” (con o diría Lacan) que trasciende el placer de la realización de un deseo reprimido. Hasta aquí dejemos “Más allá del principio del placer” y pasemos a revisar otras dimensiones de la repetición en la transferencia.

¹ “La dinámica de la transferencia” (1912) y “Recuerdo, repetición y elaboración” (1913).

Gracias a la transferencia se “reviven” o “repiten” actitudes emocionales inconscientes ya sean, amistosas, hostiles o ambivalentes, pero no se trata de una repetición mecánica o arbitraria. La transferencia no es una repetición de lo mismo (Radosh, 2001:3), como quien pudiera hacer una transposición “cinematográfica” de lo acontecido “allá y entonces” en el “aquí y ahora”. Es imposible repetir lo mismo:

Incluso al repetir lo mismo, lo mismo por repetirse se inscribe distinto. Por ello Lacan señala que la esencia del significante es la diferencia... La compulsión a la repetición se estructura en torno a una pérdida, en cuanto lo que se repite no coincide con lo que la repetición repite... la repetición demanda lo nuevo. Repetir no es volver a encontrar la misma cosa (Andre de Sousa en Radosh, 2001:3).

La transferencia está vinculada a una “necesidad de repetición” (Radosh, 2001:3), en tanto que se busca la satisfacción del deseo en sus múltiples manifestaciones, pero en especial se busca el amor. Por medio de la transferencia se hace una *re-petición* esto es, una nueva “petición” a alguien para que asuma un determinado lugar en el que ha sido colocado en la escena transferida. Esta “repetición”, generalmente tiene el carácter de demanda de amor: se solicita al otro colocarse en el lugar de objeto de amor (sea anaclítico o narcisista) y comportarse como tal: amar al sujeto como lo hicieron sus padres o como se ama a sí mismo.

Por otra parte, las escenas que se exteriorizan durante la transferencia se refieren a “acontecimientos” de la realidad psíquica, es decir, son escenas deseadas o fantaseadas, que en el caso de que hayan ocurrido, están investidas de significaciones imaginarias intensamente afectivas; o bien incluso, son escenas que nunca se han llevado a cabo, pero que sin embargo pueden ser tan verdaderas como si hubieran ocurrido en el plano de lo real.

Durante la transferencia lo que se transfieren son situaciones o escenas donde pueden intervenir varios personajes que conforman la dimensión imaginaria. Estas formaciones y procesos intrapsíquicos están organizadas por una estructura de grupo, al que Pichon-Rivière (1981:42) y Kaës (1995:158-162) denominan como: el *grupo interno*. Este último es el conjunto de relaciones internalizadas, fantasmas, objetos, imagos, siempre en acción, que se desean, se odian o se temen. Se puede afirmar que la transferencia implica un deslizamiento del “grupo interno sobre la situación actual” (O’Donell, 1984:14). Objetos in-

traspáquicos que configuran escenas o representaciones (también en el sentido teatral del término) cuyos personajes pueden ser sustituidos por los actuales y deslizar, en estos últimos, toda esa imaginaria que conforman las escenas transferidas.

Hay que enfatizar que la transferencia no es una copia fiel de un acontecimiento pretérito, “es la resultante del entrecruzamiento entre aquello que puja por exteriorizarse, representación y/o afecto, como fantasma, y el aquí y ahora del grupo externo” (ibídem, 29). La transferencia requiere de lo concreto real (donde se apoya y transita), esto es lo que la despierta y la dinamiza, pero a su vez esta situación concreta “obliga” a la escena imaginaria a acomodarse a lo real, es decir, a sufrir algunas modificaciones. En este sentido, se puede decir que la transferencia es como un sueño donde el contenido latente sufre una elaboración (deformación) para manifestarse. Estas modificaciones se realizan, en mayor o menor medida, en función de la situación concreta en la que se manifiesta, en relación con los personajes e incluso a las pautas ideológico-culturales del sujeto frente a la situación.

El otro desempeña un papel muy importante en las modificaciones o deformaciones que se presentan en la transferencia, porque según Lacan ésta es “una realidad por escuchar” (Lacan en Escobar, 1983:236). Durante la transferencia el sujeto fabrica algo (actualización-repetición deformada) para alguien a quien uno habla y a quien se transfiere algo.

En este sentido, se puede decir que la transferencia en tanto “re-petición”, es una nueva petición a alguien, es una demanda de amor, pero también es una oferta para que alguien asuma un determinado lugar y actúe en consecuencia.³⁵ La respuesta a la demanda implicada en la transferencia nos remite al problema de la contratransferencia.

Transferencia y contratransferencia

Tradicionalmente en psicoanálisis, se entiende por contratransferencia al “conjunto de las reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a la transferencia de éste” (Laplanche y Pontalis, 1971:83).

³⁵ Para O'Donnell (1984) es una “oferta de rol” resultante del lugar en que ha sido colocado el otro en la escena transferida.

Son muy pocos los trabajos donde Freud, de manera explícita habla de la contratransferencia,³⁶ aunque de forma implícita abundan los comentarios y cartas, especialmente los referidos a los problemas de la técnica psicoanalítica y a las reflexiones sobre sus casos, (por ejemplo, del “caso Dora”).

Para Freud, la contratransferencia “se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente” ([1910] 1976:136) y debe considerársela como un obstáculo en la terapia, pues viene a ser para el psicoanalista “lo que los prejuicios no reconocidos son para el historiador” (Gay, 1989:293). Por eso es necesario que el analista “la discierna dentro de sí y la domine (...pues) cada psicoanalista sólo llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores” (Freud, [1910] 1976:136). Con la finalidad de “controlar” esta contratransferencia, Freud enfatiza la necesidad de que cada terapeuta lleve a cabo su análisis personal y de manera constante vigile las “reacciones” que le provoquen sus pacientes.

Moustapha Safouan nos aclara esta concepción de contratransferencia; sostiene que para Freud se trata de una “interferencia de los deseos o fantasmas inconscientes *del analista* en la cura, Ahora bien, *a priori* no tenemos ninguna razón para pensar que esta interferencia constituya de alguna manera, como lo sugiere la palabra, una *respuesta* a lo que sucede del lado del analizante” (Safouan, 1989:111).

Detengámonos en la última parte de esta cita. Si la contratransferencia no es una respuesta, ¿qué es entonces? Siguiendo a Michael Balint, Safouan explica que *la contratransferencia “es, en el fondo, una transferencia del mismo cuño que la del analizante”* (ibídem, 113), la prueba de ello, es que la contratransferencia muchas veces es impredecible en relación con la transferencia que *puede* dinamizarla. Es decir, el analista “reacciona” ante el paciente a partir de sus propios deseos y fantasías (que interfieren en este momento), los cuales no siempre corresponden a lo que demanda el paciente en su transferencia.

Para Lacan la contratransferencia es en realidad la transferencia del analista y se refiere a ésta como: “la suma de los prejuicios, de las pasiones, de las perplejidades, incluso de la insuficiente información del analista en tal momento del proceso (analítico)” ([1951] 1980:47).

³⁶ Básicamente son dos: “Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica” ([1910] 1976:136) y “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia” ([1915] 1976:164, 168-169 y 172-173).

Es por esto que la *contratransferencia no es en sentido estricto una respuesta a la transferencia del paciente sino más bien se trata de "pautas habituales de reacción"* (Balint, 1963) que el analista (en este caso) pone en práctica, en función de la *interferencia de deseos, fantasmas, o conflictos, que dinamizan la situación con su paciente, en especial su transferencia*. Esta concepción, apoyada en Balint, nos separa de muchos desarrollos posteriores a Freud¹⁷ sobre este tema. A pesar del carácter eminentemente transferencial de la contratransferencia, este último término ha sido sostenido por varias razones.

1. Para enfatizar el lugar del analista en la relación terapéutica, del coordinador en relación con el grupo, del investigador con lo que investiga y del maestro en la relación educativa.
2. George Devereux (al igual que Albert Einstein) sostiene que "solo podemos observar los acontecimientos "en" el observador" (1990:19), de ahí que más adelante afirma: "es la contratransferencia y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento (...) sencillamente porque el análisis de la contratransferencia es científicamente más productivo en datos acerca de la naturaleza del hombre" (1990:19).

Para Devereux (1990:69-72) la personalidad del que percibe una situación influye radicalmente en la forma en que es percibida. Por esta razón lejos de pretender una observación objetiva, "virgen" de toda "contaminación" o *interferencia*, el autor propone analizar la contratransferencia como un dato decisivo para la comprensión de la situación observada.

Devereux define a la contratransferencia como "la suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como si fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades *inconscientes*, deseos y fantasías, por lo general infantiles" (1990:69 y s.).

En el caso de la relación educativa, el análisis de la contratransferencia nos sirve para comprender la relación pedagógica, en su dimensión subjetiva y en las repercusiones de ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¹⁷ Un análisis detallado sobre las teorías de la contratransferencia, puede encontrarse en I. Luchina (1982:83-103), M. Sifman, (1989:11-127), B. Grego (1986:11-40), J.J. González (1989:68-98).

3. Michael Balint, destaca también la importancia de la contratransferencia, a la que define como *pautas automáticas de reacción* que surgen en la práctica profesional (Luchina, 1982:83) y ponen de manifiesto la manera en que el médico (y en nuestro estudio el maestro), utiliza inconscientemente su personalidad, convicciones y conocimientos (Blum, 1985:15) frente a situaciones (de *difícil manejo*) que le despiertan temores, deseos, fantasías y mecanismos defensivos. Para Balint, el análisis de la contratransferencia permite comprender pautas habituales de reacción, conflictos y dificultades inconscientes, que determinan la relación médico-paciente (y en nuestro caso sería la relación maestro-alumno).

El objetivo que Balint persigue con este tipo de análisis, llevado a cabo mediante un trabajo grupal, es ayudar al médico a “adquirir mayor sensibilidad ante el proceso que se desarrolla, consciente o inconscientemente en la mente del paciente cuando médico y paciente están juntos (...) produciendo *un limitado pero considerable cambio* en la personalidad del médico” (Balint en Luchina, 1982:19).

Muchos y elocuentes son los resultados exitosos del análisis contratransferencial mediante Grupos Balint para mejorar la práctica médica (Balint, 1961; Luchina *et al.* 1982; Blum, 1985), en especial la relación médico-paciente, por lo anterior destacamos estas concepciones para llevarlas al campo educativo.

A manera de corolario, podemos decir entonces que entendemos por contratransferencia en la relación educativa: el conjunto de reacciones automáticas (y habituales) que presenta, en este caso el maestro, frente a sus alumnos, (en especial en este caso el maestro, frente a las transferencias de sus alumnos). Dichas reacciones obedecen a distorsiones en la percepción, prejuicios o interferencias (Lacan, [1951] 1980:47 y Cotet, 1984:41) generadas por el influjo de deseos, fantasías, conflictos, expectativas, etcétera; que inconscientemente despiertan en el maestro, sus discípulos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, provocando que se actualicen y repitan vínculos anteriormente internalizados.

La contratransferencia es una transferencia entendida en las dimensiones que hasta aquí hemos señalado. Sin embargo, asumimos el término de contratransferencia, para destacar el lugar del docente en los vínculos transferenciales que se establecen entre maestro y alumnos.

Afirmamos también que la contratransferencia se manifiesta en el modo en que el maestro utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos

(Devereux, 1990:69 y s.) para relacionarse con sus alumnos. Esta relación transferencial puede analizarse a partir de lo que los maestros señalan, cuando se les pide que hablen sobre la manera en que reaccionan frente a situaciones educativas de difícil manejo. Ahora bien, ¿qué ocurre en la relación educativa, concretamente en este juego de transferencia-contratransferencia entre alumnos y maestros? Este es el tema del siguiente apartado.

Saber, poder y transferencia en la relación educativa

El saber se transformó en arma de poder, trastocando su fin último (...) clausurando la receptividad a la información, se puso fin al aprendizaje.

Raquel Radosh

Lo que es importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que ha instaurado.

Claudine Blanchard

Para existir, la sociedad requiere de la regulación normativa de las necesidades y el establecimiento de funciones y modos de cumplirlas. Estas normas y su ejecución son históricas y encarnan en las instituciones, que a su vez “instituyen” a la sociedad y la mantienen unida (Castoriadis, 1988:69). Estas instituciones se rigen por sistemas simbólicos sancionados que la sociedad va creando, integrando las condiciones “naturales” con las determinantes históricas. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de lo simbólico (...) y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1983:201).

Las redes simbólicas que componen a las instituciones e instituyen a la sociedad requieren de un componente imaginario que las dota de sentido. Un elemento es simbólico en la medida en que representa algo para alguien. Esta capacidad de representación sólo es posible gracias a lo imaginario, que dota a lo simbólico de una significación: “La significación imaginaria no es algo percibido (real), ni algo pensado (racional), es una ‘significación central’, organización de significantes y significados entrecruzados que se extienden, modifican y multiplican” (Radosh, 1997:13). Esta capacidad de evocar imágenes y sentidos, a partir de representar algo que no es, pues no está en lo que percibimos o en lo que

racionalmente pensamos, es denominada por Castoriadis como *imaginario social*:¹⁴

hablamos de lo imaginario cuando queremos hablar de algo inventado, (...) o de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos (...) están investidos con otras significaciones que las suyas "normales" o canónicas (...). Es: da por su puesto que lo imaginario se separa de lo real, ya sea que pretenda ponerse en su lugar (...) o que no lo pretenda (Castoriadis, 1985:219).

Castoriadis denomina imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y su significación no queda agotada por referencia a dichos elementos, sino que en realidad se produce por *creación* (Castoriadis, 1988:68). Son sociales porque sólo existen estando instituidas, reconocidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo.

La educación es, sin lugar a dudas, uno de los procesos sociales encargados de reproducir y difundir estas significaciones sociales que dotan de sentido a los simbolismos, las normas, los valores y la concepción del mundo en torno a la cual se instituye una sociedad.

Toda sociedad (...) *instaura, crea su propio mundo* en el que evidentemente ella está incluida. (...) es la institución de la sociedad lo que determina aquello que es "real" y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de sentido. (...) Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo. (...) Su propia identidad no es otra cosa que ese "sistema de interpretación", ese mundo que ella crea. Y esa es la razón por la cual (...) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma (Castoriadis, 1988:69).

Mediante la educación, la sociedad trata de imponer como "legítima" y universal una concepción del mundo y un sistema de valores, para mantener las formas de organización y regulación de los sujetos en la sociedad.

¹⁴ Si se desea profundizar sobre lo imaginario, en el capítulo La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica (págs. 88 y ss.), ya he hablado de la importancia del imaginario en la constitución de la identidad del docente.

Institución educativa y contrato pedagógico

La escuela es una de las instituciones sociales encargadas de llevar a cabo la tarea de la constitución de los sujetos que requiere la sociedad para mantenerse. La institución escolar, principalmente en el nivel básico, tiene la función de “la socialización de la psique, la fabricación de individuos sociales apropiados y adecuados (...). La institución debe suministrar a la psique los objetos de derivación de las pulsiones o de los deseos, que debe suministrarles también polos de identificación; pero sobre todo debe darle sentido” (Castoriadis, 1983:217).

Cabe señalar que la escuela no sólo es un lugar de reproducción social, en su seno se llevan a cabo procesos de resistencia y lucha. La dirección ideológica y cultural nunca es mecánica y total. A nivel del imaginario social, Castoriadis señala la existencia de un *imaginario social efectivo* y un *imaginario social radical* (ibídem, 220). El primero consiste en esas significaciones socialmente establecidas que constituyen lo instituido de la sociedad cuya articulación conforman lo *conjuntista identitario*: conjunto de significaciones imaginarias que sirven de fuente y referente de identificación y constitución de identidades. Mientras que lo *imaginario social radical* es esa *capacidad de creación social* que permite construir nuevas significaciones, que dotan de nuevos sentidos a las concepciones del mundo y sistema de valores que conforman la sociedad.

La reproducción y la resistencia aparecen en la escuela en las dimensiones de lo instituido y lo instituyente. Lo *instituido* se refiere a las normas, concepciones y valores que rigen a una institución, tal y como se les presenta a los que a ella pertenecen (Lapassade y Loureau, 1981:197-199), esta dimensión está constituida por el imaginario social efectivo, conjuntista identitario de la institución. Lo *instituyente* se refiere a las actividades que los miembros de la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus problemas. Desde el momento en que lo instituido no les sirve o los constriñe de manera más o menos violenta, se ven orillados a *crear* nuevas concepciones, medios y actividades que les permitan satisfacer sus necesidades, hacer frente a sus deseos y establecer mecanismos de resistencia, oposición y cambio. Es en esta capacidad instituyente que se manifiesta lo imaginario radical. La escuela como institución³⁹

³⁹ Sin duda el llamado “movimiento institucionalista” ha desarrollado valiosos aportes para el análisis de la institución escolar, para conocer más sobre este tema remito al lec-

es el lugar donde se articulan, se *hablan*, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. Se trata del lugar en que la ideología viene permanentemente activada por la negatividad que introduce la infraestructura (simultáneamente *base material* - medios de producción- y *base social* - fuerza de trabajo-). Pero a su vez esta negación resulta negada por la institucionalización de las formas sociales de perspectiva racional, funcional, que expresan ocultándolas, las determinaciones materiales y sociales (Lapassade y Loureau, 1981:199).

La escuela como entramado simbólico-imaginario de prácticas instituidas, instituyentes e institucionalizadas, realiza su labor de socialización: hacer que los sujetos conozcan, asuman e interioricen las significaciones sociales del sistema simbólico sancionado con el que opera la sociedad, para que se integren a ella en los posibles lugares que la estructura les ofrece. La educación cumple con este cometido merced a un Dispositivo pedagógico.

Concebimos al Dispositivo pedagógico como el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura, mediante un sistema regulado por instituciones educativas.⁴⁰

Un elemento central del Dispositivo pedagógico es la instauración de un “contrato” educativo que se establece a diversos niveles y entre distintos agentes sociales. El término contrato hace referencia a un conjunto de disposiciones y compromisos recíprocos que acuerdan, después de una negociación, los agentes comprometidos en el “convenio”⁴¹ (Postic, 1982:106). Al hablar de “contrato educativo”, lo hacemos en términos

tor a: Lapassade (1978 y 1980), Loureau, (1994), Lebrat (1974), Oury y Vásquez (1976). Para una introducción a estos textos sugiero la lectura del trabajo de Roberto Manero (1990).

⁴⁰ Esta concepción la hemos desarrollado más ampliamente en El “modelamiento” del docente de educación básica por el Dispositivo pedagógico, págs. 53 y ss.

⁴¹ Cabe señalar que de ningún modo suponemos que este contrato se establece a voluntad entre agentes iguales y libres, como se supone en un contrato jurídico.

metafóricos para referirnos a los diversos compromisos, obligaciones y regulaciones, explícitos e implícitos, que asumen los agentes educativos como resultado de una serie de “negociaciones” que se entablan después de luchas y confrontaciones, que se manifiestan como una tensión, más o menos permanente, durante el proceso educativo.

A escala macro, cada sistema social establece un contrato educativo en el que la sociedad acuerda las características, formas, niveles, instituciones, agentes y procedimientos que regulan la educación. En nuestro país, el Artículo Tercero constitucional es la máxima disposición legal donde podemos constatar, de manera formal, el contrato educativo que nos rige, ya que en éste se expresan compromisos, derechos y obligaciones de los sujetos e instituciones involucrados en la educación.

La escuela es la institución en la que se desarrolla y ejercita este contrato. Sin embargo, cabe señalar que ésta no es un instrumento mecánico de la sociedad, sino un espacio de intermediación con un cierto grado relativo de autonomía en la que se ponen en juego los diversos proyectos, intereses y demandas de los actores que concurren en ella. Esto hace de la escuela un lugar de contradicciones, luchas y negociaciones, explícitas e implícitas que configuran los procesos dialécticos de la institución (insti-tuido, instituyente e institucionalización).

El “contrato escolar” define: “el tipo de relaciones, expectativas, compromisos y obligaciones establecidas alrededor de la escuela, implica dar por supuesto reglas de juego implícitas y explícitas (...) que no pueden ser explicadas sólo por las voluntades y deseos de quienes participan en ella” (Zúñiga, 1985:6). Este contrato se establece en diversos planos: a nivel de la sociedad, las clases hegemónicas intentan obtener mano de obra calificada y controlada ideológicamente, a cambio ofrecen la posibilidad (cada vez más lejana, por cierto) de obtener movilidad social al proporcionar mejores condiciones para competir por el empleo. Esta esperanza de movilidad es una de las significaciones con la que se reviste a la educación para hacerla más atractiva y despertar el interés por ella.

En la institución escolar el “contrato” se establece entre directivos, profesores, alumnos y familia. Esta última se compromete a llevar a sus hijos a la escuela y dotarlos de los requerimientos necesarios para que cumplan con el trabajo y las disposiciones escolares. Los directivos y maestros acuerdan educar en el saber y en la moral a los alumnos. Estos últimos son los que menor o nula participación tienen en la conformación del contrato, aunque paradójicamente el contrato se establece en su nombre.

Un elemento central del contrato en la escuela es el establecimiento de los lugares, funciones y responsabilidades de cada agente educativo. La relación educativa se instituye simbólicamente e imaginariamente, es una relación institucional. Los lugares de maestro y alumno están cargados de disposiciones normativas, expectativas y significaciones imaginarias sociales. La relación maestro-alumno nunca es directa, es mediada por el Otro (la sociedad, la cultura, el lenguaje). Al profesor se le asignan tareas burocráticas y pedagógicas, que obedecen a prescripciones sociales, institucionales y curriculares.

En el aula el contrato escolar tiene el objetivo de establecer las reglas del juego entre ambos, fijar las posiciones de cada uno y hacer que se reconozcan las atribuciones y prerrogativas del docente, reduciendo al máximo la "incertidumbre" respecto de las expectativas y las conductas recíprocas de los "contratantes". De esta manera se establecen normas que intentan instaurar relaciones más o menos cordiales que permitan alcanzar los objetivos que para cada uno la institución ha asignado.

Este contrato establece las formas de ejercicio del poder en el aula, especialmente las modalidades de dominación-sumisión que se operarán en la relación educativa donde el docente ocupa un lugar de autoridad investido por el saber que posee, así como por las significaciones y privilegios que la institución le confiere.

Las formas de relación acordadas intentan "ocultar la violencia de la dominación a los ojos del alumno" (Filloux en Postic, 1982:107), justificándola como normas disciplinarias necesarias para la educación moral de los estudiantes, o bien disfrazándolas en actitudes paternalistas o aparentemente democráticas (aunque en el fondo sean autoritarias). La relación educativa es un lugar de entrecruzamiento de las principales "líneas" del Dispositivo pedagógico: saber, poder y subjetividad.

El saber en la relación educativa

El Dispositivo pedagógico emplea a la escuela para la *transmisión de un saber como proyecto social de verdad posible*. Un saber socialmente sancionado y legitimado que se instituye en el currículo escolar. Foucault señala que este tipo de saber implica una cierta "imposición de una norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado de saber universal, (aunque en realidad se trate de) "circuitos reservados

de saber (...) distribuido en el sistema de enseñanza (que) implican evidentemente una conformidad política” ([1971] 1992:32).

El saber escolar que se presenta como verdad incuestionable es fragmentado en “parcelas de conocimiento” que pretendidamente guardan una clara articulación que da la apariencia de un saber total. Cabe señalar que para Foucault el saber no se reduce al conocimiento:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva: (...) el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico; (...) un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso; (...) un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; (...) en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (...) Existen saberes que son independientes de las ciencias (...) pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1996:306-309).

El discurso, como modo material del enunciado, es una práctica que se define mediante el sistema de relaciones materiales que lo estructura y lo constituye. La práctica discursiva en la que se pone de manifiesto el saber, no es la actividad discursiva del sujeto (su hablar, su escribir), sino el conjunto de reglas a las que el sujeto está sometido desde el momento en que ocupa una posición o lugar desde donde emite su discurso.

Todo discurso sólo se puede definir en la relación que guarda con otros discursos dentro de prácticas discursivas, obedeciendo a normas de relación y regulación. Estas prácticas discursivas permiten, *más* que utilizar los signos para nombrar las cosas, formar sistemáticamente los objetos de que hablan.

Para Foucault el discurso no es sólo un conjunto de signos, elementos significantes que remiten a contenidos y/o representaciones, sino prácticas que forman objetos (ibídem, 81) y constituyen sujetos.

El saber escolar se transmite por medio de prácticas discursivas que constituyen una serie de normas que forman los objetos del saber escolar, conforman los enunciados que los denotan e instituyen las significaciones (imaginarias) de estos objetos. El Dispositivo pedagógico emplea el saber escolar para establecer aquello que será enunciable y visible por el educando y será transmitido por el educador.

Las prácticas discursivas del saber escolar instituyen lugares y campos de relaciones, en los que los sujetos se habrán de ubicar en los procesos de transmisión, apropiación e intercambio de los discursos escolares.

El maestro finge como representante, portador y transmisor de este saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad. El maestro es un "sujeto supuesto saber" (Gerber, 1986:45 y s.). La autoridad que el saber le da se basa en el supuesto de que detenta la "verdad" del saber, entendiendo aquí por verdad ese espacio de "captura" de las significaciones de lo enunciable y lo visible en una sociedad en un momento histórico determinado.

El saber escolar incorpora de los discursos sociales y científicos, la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. Esta característica del saber nos remite al ejercicio del poder. Saber y poder se articulan, el saber al presentarse como "Única" versión de realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enuncia como verdad. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad.

Poder y subjetividad

Poder y saber se articulan en las prácticas institucionalizadas de modelamiento y constitución de los sujetos. La docencia es una clara muestra de la vinculación de estos dos órdenes del Dispositivo pedagógico.

Para Foucault (1988:239) el poder es un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros, incita, induce, seduce, facilita o dificulta, vuelve más o menos probable una manera de actuar de un sujeto.

Los planteamientos de Foucault sobre el poder difieren de otras concepciones que se encuentran muy generalizadas, como la marxista. El mismo Foucault presenta una serie de objeciones a estas teorías que conviene señalar aunque sea de manera breve, pues nos ayudarán a comprender mejor lo que es el poder:

1. *El poder no se detenta.* Foucault cuestiona la idea de que el poder es una cosa de la que alguien se puede apropiar, que unos poseen y otros no, por ejemplo en una clase social. Para Foucault el poder no es una sustancia o un elemento que se posea, es una práctica que se realiza entre sujetos:

a) El poder no se detenta, “Se ejerce en toda la densidad y sobre toda la superficie del campo social, conforme a un sistema de “relaciones”, conexiones, transmisiones, distribuciones, etcétera” (Foucault, 1984:5).

El poder se revela “en acto”, como algo que se ejerce, que se lleva a efecto a partir de elementos tenues o explícitos en las relaciones sociales, forma parte de la “fina malla del tejido social”.

b) El poder consiste en una “determinada forma de choques instantáneos y continuamente renovados entre determinado número de individuos. Y así no detentan el poder” (ídem) lo juegan, lo arriesgan como una batalla. En el poder hay una relación bélica, no una relación de apropiación.

c) “El poder nunca se encuentra en su totalidad, íntegramente, en uno de los lados” (ídem). No hay unos que tengan el poder por completo y otros que estén completamente privados de él. En las relaciones de poder no hay sujetos activos con todo el poder y sujetos pasivos sin poder.

Ciertamente hay “una clase” que, estratégicamente, ocupa una posición privilegiada y que puede así importarle, acumular las victorias y obtener en su provecho un efecto de superpoder. Con todo, tal efecto nunca es del orden del super-provecho. El poder nunca es monolítico (...) jamás es enteramente controlado. A cada instante, el poder participa de un juego compuesto de pequeñas salidas singulares (ibídem, 6).

El poder es una estrategia permanente de lucha que se libra en una especie de guerra civil. No hay una delegación plena de poder por voluntad. Todo poder genera resistencia, lucha, fracasos, triunfos, negociaciones.

II. *El poder no se localiza exclusivamente en los aparatos del Estado.* Para Foucault, el poder se encuentra disperso en todo el entramado de las relaciones sociales, no ocupa un lugar exclusivo en las instancias jurídico-políticas de los aparatos del Estado. En estas instancias la codificación y formas de manifestación del poder son evidentes, sin embargo no son la localización exclusiva del poder.

No se puede describir el poder como una cosa que se localizaría en los aparatos del Estado. (...) El aparato del Estado es una forma concentrada —una estructura de apoyo—, el instrumento de un sistema de poderes que, a distancia, sobrepasa. De este modo, en la práctica, tampoco el control o la destrucción del aparato del Estado bastan para que determinado tipo de poder desaparezca o sea transformado (ídem).

III. *El poder no es la garantía de un determinado modo de producción, ni, respecto* Foucault señala que el poder es uno de los elementos que constituyen el modo de producción, pero no es el único, por eso, no es su garantía:

(el poder) funciona en el propio núcleo del modo de producción. Vimos que el funcionamiento de los instrumentos de encierro/castigo (fábrica, prisión, asilos, etcétera) no era garantía de un modo de producción, pero es su propia constitución. En efecto, la primera finalidad del secuestro era la sujeción del tiempo al tiempo de la producción: 1. Fijación del sujeto al ritmo de la mecánica productiva; 2. Sujeción al ciclo de la producción: crisis, desempleo, etc.; 3. Sistema (...) que servirá para clavar a los obreros en un determinado lugar del aparato productivo, hasta que la fuerza de trabajo se vuelva rentable. Tal mecanismo no se restringe a servir de garantía a un determinado modo de producción pues es su constitutivo (ibidem, 6 y 7).

En el modo de producción capitalista, el ejercicio del poder por medio del encierro ha permitido hacer que el tiempo de los sujetos se integre al aparato productivo, bajo el modo de fuerza de trabajo.

Si es verdad que la estructura económica caracterizada por la acumulación de capital tiene como propiedad transformar la fuerza de trabajo en fuerza productiva, la estructura de poder caracterizada por el encierro tiene por finalidad transformar el tiempo de la vida en fuerza de trabajo. El encierro en términos de poder es el correlato que representa la acumulación del capital, en términos económicos (ídem).

Para ejercer la coacción sobre el tiempo a partir del encierro, la sociedad industrial ha recurrido a la “técnica del enclaustramiento de los pobres” que se utilizó en los siglos XVII y XVIII, consistente en encerrar a los “ociosos” que vagaban por las ciudades o de un territorio a otro sin encontrar ocupación. Con el encierro se restringía a estos sujetos a un espacio territorial y se les articulaba a los aparatos sociales.

IV. *El poder no se reduce a sus efectos ideológicos.* Toda forma de saber está vinculada a un ejercicio de poder. Sin embargo:

No es válido pensar el poder en términos de una alternativa: violencia o ideología. De hecho, cualquier ejercicio del poder es, al mismo tiempo, un lugar de formación de saber. E inversamente, todo saber establecido permite y asegura el ejercicio de un poder (ibidem, 8).

La relación saber y poder está claramente explicitada en la vigilancia administrativa a partir del siglo XIX: “Todo agente del poder pasa a ser un agente constitutivo del saber. O sea, todo agente del poder deberá devolver determinado saber, correlacionado al poder que ejerce, a quienes le delegaron este poder” (ídem). Los maestros por ejemplo, deben rendir informes regulares a sus superiores y a la institución que les delegó poder acerca de sus actividades y de los efectos de éstas en la labor que se le ha encomendado. Indudablemente es una forma de control, pero también una producción de saber para reforzar el ejercicio del poder.

A partir del siglo XIX el saber recibe, estatutariamente, cierto poder: el modo por el cual todos los grados de saber son medidos, calculados, verificados por el aparato escolar (y por todos los aparatos de formación) revela, que en nuestra sociedad, un saber tiene derecho a ejercer un poder (ibídem, 9).

Desde este momento el saber en “estado libre” desaparece, se institucionaliza y el personaje que tenga un saber será beneficiado delegándole un poder, regulado por las instituciones y sancionado por la sociedad, como parte de las estrategias del poder.

Una vez que hemos revisado algunas de las consideraciones que Foucault hace sobre el poder analizaremos la manera en que éste se ejerce en la institución escolar. En la escuela, al maestro se le delega un poder en virtud, entre otras cosas, del saber que posee. La institución lo coloca en un lugar de autoridad que le permite dirigir e inducir las conductas de sus alumnos. Aunado a la transmisión del saber, se espera que el maestro, especialmente de educación básica, realice una labor de formación de sujetos dentro del marco normativo y moral instituido socialmente. La disciplina será uno de los medios para llevar a cabo esta formación.

En *Vigilar y castigar* (1980), Foucault muestra cómo el sistema punitivo se transforma paulatinamente en un sistema disciplinar que se manifiesta por medio de aparatos cuya forma es el secuestro (encierro), que su finalidad es la constitución de una fuerza de trabajo y cuyo instrumento es la adquisición de la disciplina y los hábitos regidos por normas.

En el siglo XVIII la noción de “hábito” sirve para valorar los fundamentos de una institución, de una ley, de una autoridad; se utiliza para perfeccionar las obligaciones tradicionales que se convertirán en “hábitos” (descabales y esperados) dentro de un contrato social que regule los lazos entre los individuos.

En el siglo XIX, la palabra ("hábito") será utilizada de modo prescriptivo. El hábito se transformará en aquello que es preciso someter. (...) El hábito no posee la misma relación con el contrato como en el siglo XVIII, pues es concebido como complemento del contrato. En el siglo XIX, el contrato representa la forma jurídica por la cual los que poseen se unen a otros. Es la forma de garantizar la propiedad individual (ídem, 10).

El contrato sirve para que los individuos contraigan alianzas a partir de sus propiedades. Los hábitos ya no son los lazos de unión entre ellos: "en cambio es por el hábito que los individuos deben ser atados al aparato de producción, es por el hábito que los que no poseen serán ligados a un aparato que no poseen. El hábito es el complemento del contrato para aquellos que no están unidos por la propiedad" (ídem).

La escuela como aparato de secuestro y encierro, tendrá la función de "fabricar" hábitos mediante un juego de coerciones, aprendizajes y punitivos. "Este aparato debe fabricar un comportamiento que caracterice a los individuos, debe fabricar un grado de hábitos que defina socialmente la inclusión de los individuos en una sociedad, o sea, fabrica algo como la norma" (ídem).

El poder disciplinario, que emplea la escuela, es una de las estrategias de poder que más impacto ha tenido en las sociedades occidentales desde el siglo XVII, su finalidad es "encauzar conductas" para sacar de éstas el mayor provecho; para hacerlo es necesario, en primer término el *control de las actividades*, mismo que se realiza a partir de los siguientes procedimientos (Foucault, 1980:153-160): 1. El control del empleo del tiempo para asegurar su aprovechamiento óptimo, 2. La planeación temporal del acto (descomposición del acto en tiempos y movimientos), 3. Correlación del cuerpo y la actitud, 4. Articulación cuerpo-objeto, y 5. La utilización exhaustiva (principio de no ociosidad).

El maestro en la escuela es el encargado de echar a andar este dispositivo disciplinario: las actividades son establecidas y normadas por el profesor quien designa también el tiempo en el que han de cumplirse. Durante las clases el maestro debe procurar que los alumnos no desaprovechen el tiempo, la actividad escolar debe ser permanente, por este motivo, cualquier actividad fuera de las dispuestas por el profesor debe ser sancionada. Platicar, jugar o incluso leer algo que no ha sido dispuesto es motivo de castigo.

El hábito del trabajo constante y productivo es lo que se debe impulsar con esta disciplina. El ritmo y la forma en que se han de realizar las

actividades deben ser establecidos por el docente. El alumno debe aprender que sólo debe llevar a cabo las tareas que el maestro dispone, en la manera y los tiempos estipulados por él. La disciplina implica obediencia.

Una vez que las actividades se han planeado y se solicita su ejecución, se requiere para su cumplimiento la *vigilancia jerarquizada*, elemento fundamental para el ejercicio del poder, dispositivo que “coacciona por el juego de la mirada” (Foucault, 1980:175). Para la vigilancia, el maestro emplea un conjunto de estrategias que permiten verlo todo para poder controlarlo. Miradas que en ocasiones pasan desapercibidas y en otras se hacen evidentes, haciendo sentir el poder de control que de ellas emana.

La escuela presenta una arquitectura que facilita el escrutinio minucioso de los alumnos por el profesor y las autoridades de la escuela: salones colocados frente a la oficina del director, ventanas grandes que dan a los pasillos, salones con bancas (en ocasiones atornilladas al piso) dispuestas en hileras frente al maestro y las tarimas (que todavía existen en algunas escuelas) para facilitar la vigilancia panóptica del docente.

La máquina de la vigilancia jerarquizada involucra no sólo al maestro del grupo, participan también las autoridades (director, subdirector), el personal administrativo y manual, los prefectos, todos los docentes de la escuela y algunos alumnos: jefes de grupo, jefes de fila, comisionados de orden, etcétera.

(La vigilancia) se organiza (...) como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que se “resista” el conjunto y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: “vigilantes perpetuamente vigilados” (ibídem, 182).

Todo poder genera resistencia: el alumno se resiste al control del maestro, para ello genera estrategias de poder y de evasión del poder escolar. El maestro entabla una lucha de ejercicio de poder con el alumno, lo vigila, lo somete y lo controla; pero no siempre: debe constantemente poner en juego su poder, arriesgarlo y, en ocasiones, negociar y pactar la obediencia que demanda. Dentro de los medios del buen encauzamiento que emplea el maestro, además de la vigilancia utiliza la *sanción normalizadora*, que consiste en el juicio y penalización de las conductas:

en la escuela (...) reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención,

desentido, falta de celo, de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (claridad, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (ibídem, 183).

Todas las conductas juzgadas como incorrectas son castigadas. El castigo es aquello que hace sentir al alumno la falta que ha cometido, lo humilla o le infringe un dolor físico o moral que pone en evidencia la desaprobación del docente sobre el acto cometido. El castigo escolar tiene la función de reducir la aparición de las desviaciones, corregir conductas e incitar acciones normalizadas.

La educación de las conductas se realiza por medio de un sistema bivalente de castigos y gratificaciones: el maestro debe evitar, lo más que pueda, el uso de castigos y debe tratar de emplear las recompensas con más frecuencia que las penas.

Toda conducta es calificada, clasificada y jerarquizada en términos de una escala de valores, o de una ordenación de capacidades, a fin de establecer comparaciones, diferencias y jerarquías para ubicar a los sujetos. "La penalidad perfecta (...) compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza" (ibídem, 188). Aunada a la vigilancia y a la sanción normalizadora, aparece el *examen*, como estrategia privilegiada de ejercicio del poder docente.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a partir de la cual se los diferencia y se los sanciona (...) la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (ibídem, 189).

El examen se instaura en la escuela como un procedimiento continuo que acompaña a toda la operación de la enseñanza. Se trata de una medición y comparación constante de los sujetos.

Por medio del examen se establece un mecanismo de intercambio de saberes entre maestro y alumnos, donde se sanciona el aprendizaje y se vincula el saber con el ejercicio de poder. El examen permite medir y documentar el saber adquirido por el alumno, hace del alumno un "caso" documentado que produce un saber sobre él, lo caracteriza, lo clasifica y lo ordena jerárquicamente. Este saber documentado permite a su vez un control y una vigilancia "objetiva" a partir del informe de su desempeño posterior, permite compararlo consigo mismo para percibir su evolución.

El examen es por supuesto un referente para el propio sujeto, le permite conocer el lugar en el que se encuentra en relación con los otros y consigo mismo. Es también un procedimiento de etiquetación (clasificación), promotor de identidad, marca del poder institucionalizado que lo somete.

El examen es el procedimiento por excelencia para constituir a los sujetos como objetos y efectos del poder y como objetos y efectos del saber: “es el que (...) garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de aptitudes” (ibídem, 197).

El poder, al igual que el saber, producen objetos y constituyen sujetos. Esta constitución subjetiva (tercera línea importante del Dispositivo) es la que dota de sentido al trabajo del Dispositivo pedagógico. La labor de este dispositivo es hacer que el saber y el poder escolar se interioricen en el sujeto, lo constituyan, marquen su deseo y su identidad. Con el saber el sujeto asumirá las significaciones imaginarias sociales que le permitirán ocupar un lugar en el entramado social, reconocerse en él, dar sentido a sus acciones y su vida. El poder instituirá en él acciones sancionadas y reguladas que reconocerá como propias o socialmente aceptables. Pero no hay que caer en una lectura mecanicista o reproduccionista de la subjetividad. Esta última está siempre en producción (es instituida pero también instituyente), no es un producto lineal efecto mecánico de la acción del saber y el poder, por el contrario, la subjetividad se hace permanentemente en un proceso de constante tensión en el que el poder y el saber, tienen un papel importante, pero no exclusivo, pues el deseo y la estructura del sujeto también entran en juego. La subjetivación del poder y el saber pedagógico producen subjetividades:

la subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo o lo deje o lo haga posible. Es esta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores (saber y poder), *se escapa*. El sí-mismo no es un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía (Deleuze, 1995:157).

La subjetividad hace referencia a lo que concierne al sujeto como distinto de los otros: su lugar, su interpretación del mundo, su discurso, su identidad, sus deseos, sus fantasías, etcétera. Para René Kaës lo subjetivo:

se refiere al sujeto según dos componentes: la lógica de los lugares ocupados en un conjunto de objetos psíquicos y la actividad de representación-interpretación que el sujeto realiza en cuanto a su relación en estos lugares. La subjetividad se constituirá pues en dos niveles interdependientes: intrasubjetivo e intersubjetivo (Kaës, 1995:123).

Es la transferencia una de las manifestaciones más claras de la subjetividad en tanto en ella se ponen en juego las dimensiones intra e intersubjetivas. En el Dispositivo pedagógico la dimensión subjetiva se presenta de manera evidente en la relación educativa cuyo eje es la relación transferencial que se establece entre maestro y alumnos.

Las relaciones transferenciales como eje de la subjetivación de la relación educativa

La educación tiene un carácter eminentemente intersubjetivo, lo que nos lleva a destacar el análisis de la transferencia y la contratransferencia como eje central de la dinámica de la relación pedagógica. Se habla de transferencia desde el momento en que estamos en una relación intersubjetiva en que se dicen y hacen cosas entre sí. Traemos nuestra historia y proyectamos, hay fantasías que circulan como aspectos transferenciales (Blanchard, 1996:84).

La transferencia implica esencialmente “revivir una experiencia” (real o fantaseada) del pasado en el presente, actualizando los deseos y actitudes afectivas (Laplanche y Pontalis, 1971:459) de aquel entonces en el aquí y ahora. La transferencia en el maestro actualiza fantasías y deseos tanto de orden muy personal (provenientes de la infancia, por ejemplo) como de su formación.

La formación docente implica no sólo la preparación (por ejemplo los maestros de educación básica en la Escuela Normal), sino la “recuperación” de aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial que el docente realiza una vez que se asume como profesor. Esta “recuperación” no es una imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros que se conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se va a tratar de reproducir aquellas estrategias, conductas o actitudes, que para el sujeto (futuro docente) tuvieron un significado valioso, tal y como fueron vividas por él, no como en “realidad” sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de la *transferencia*.

Hemos analizado⁴² algunas de las significaciones imaginarias (como la del “mesías”, “apóstol” o “benemérito”) que a partir de su formación se le ofrecen al maestro como modelos de identificación y que conforman de esta manera su identidad como docentes.

Estas significaciones imaginarias que ofrecen la identidad de “Hacedor de hombres”, dinamizan una serie de transferencias narcisistas que marcan la relación pedagógica y pueden conformar verdaderos obstáculos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la relación educativa existen transferencias y contratransferencias del maestro hacia el alumno y viceversa. Como ya señalamos,⁴³ ambas tienen fuentes y estructuras idénticas; sin embargo, por lo regular se habla de las transferencias del alumno y la contratransferencia del maestro, entendiendo por esta última el conjunto de reacciones automáticas y habituales del maestro, determinadas por las distorsiones en la percepción, los prejuicios y las interferencias provocadas por los deseos, fantasías, conflictos, expectativas (Devereux, 1987:70), que le despiertan los alumnos y las situaciones de aprendizaje, provocando que se actualicen y repitan vínculos anteriormente interiorizados.

En la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) el alumno transfiere sobre el enseñante algunas experiencias vividas con los padres y revive, por mediación de su persona, sentimientos experimentados anterior o bien simultáneamente, “porque no hay que olvidar que el alumno por lo general aún vive con sus padres en esta época” (Postic, 1982:129).

Siguiendo a Freud ([1912] 1976:98) diríamos que el alumno tiende a transferir las *imago*s de los padres a sus maestros. Entendiendo por *imago* el prototipo inconsciente de personajes, que orienta la forma en que el sujeto apprehende de los demás (Laplanche y Pontalis, 1971:198):

las actitudes afectivas hacia otras personas (...) quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana (...) el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos (...) en sus padres y hermanos. Todas las (relaciones) que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (...) y se le ordenarán en series

⁴² Ver Imaginarios de la formación docente, págs. 98 y ss.

⁴³ El tema de la transferencia y la contratransferencia ha sido desarrollado con más amplitud en el capítulo anterior.

que arrancan de las "imágenes" (...) del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas (Freud, [1914] 1976:248 y.c.).

Estas imágenes se elaboran a partir de las primeras relaciones intersubjetivas establecidas en situaciones significativas y estructurantes que constituyen los complejos. El *complejo* es el "conjunto organizado de representaciones y de recuerdos dotados de intenso valor afectivo, parcial o totalmente inconscientes (...) que se forma a partir de las relaciones interpersonales de la historia infantil; (y) puede estructurar todos los niveles psicológicos: emociones, actitudes y conductas" (Laplanché y Pontalis, 1971:59).

En el psicoanálisis, imagen y complejo son conceptos afines que explican principalmente las relaciones del niño con su ambiente familiar y social. El complejo designa el efecto que ejerce la relación interpersonal en el sujeto. Mientras que la imagen designa la pervivencia imaginaria de algunos de los participantes en aquella situación o complejo (ídem). La imagen es el referente inconsciente que el sujeto emplea para aprehender a los demás, es por ello que se dinamiza en la transferencia.

Es común que los estudiantes de nivel básico transfieran a los maestros las imágenes del complejo edípico y tiendan a repetir los afectos que este complejo les despierta en las situaciones educativas. El grupo interno del complejo edípico se "desliza" sobre el grupo externo escolar por efecto de la transferencia, de tal modo que los personajes de la situación educativa son aprehendidos a partir de las imágenes del complejo, así al maestro se le puede transferir la imagen materna o paterna y por lo general a los compañeros las imágenes fraternas.

Transferíamos sobre ellos (los maestros) el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre (...) en la casa familiar nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible (Freud, [1914] 1976:259).

Los sentimientos edípicos ambivalentes hacia los padres se transfieren a los maestros donde estas ambivalencias se manifiestan al ubicar a los maestros, por momentos, como figuras enaltecidas, bondadosas y sabias; para después ubicarlos como objeto de miedo y aversión.

Los cortejamos, o nos apartamos de ellos, les imaginamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de éstos formábamos o desformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espíamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado (...). De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (ibídem, 248).

Los maestros se convierten entonces en personajes con quien se repite el complejo edípico, esto genera una serie de consecuencias en la relación educativa. Analizaremos el efecto de algunos enganches transferenciales que se derivan de esto: la ubicación del maestro como *Superyó*, las formas de elección de objeto amoroso y las transferencias del “ideal del Yo” y del “Yo ideal”.

La transferencia Superyóica

Sin duda uno de los principales efectos del complejo edípico es la aparición del *Superyó*, instancia que surge de la resolución de este complejo al identificarse el niño con el padre. Una vez que esto sucede el niño introyecta las normas y valores sociales, que componen la *Ley*⁴⁴ (orden simbólico) de la que el padre es representante. De esta forma se constituye la *conciencia moral* que habrá de regir al sujeto.

Por efecto de la transferencia es frecuente que el profesor sea ubicado en el lugar del *Superyó*. Cuando esto sucede “encarna” las funciones de esta instancia: funge como conciencia moral, encargada de vigilar y enjuiciar las acciones en este caso de los estudiantes. El carácter imperativo, insensato y tirano del *superyó* recae en el maestro, convirtiéndolo en ocasiones para los alumnos, en una autoridad insensible y ciega, que vigila, persigue y castiga.

⁴⁴ Lacan, siguiendo a Lévi-Strauss, se refiere a la *Ley* como el conjunto de principios universales que hacen posible la existencia social: las estructuras que regulan las formas de intercambio, las relaciones de parentesco y el orden del lenguaje. La primera *Ley* que se introyecta es la de la prohibición del incesto, con ésta se da paso a todas las demás prohibiciones (Evans, 1997:119).

La transferencia superyóica al maestro se convierte en un serio obstáculo para el aprendizaje (Radosh-Raquel, 1992). El profesor que recibe la transferencia de esta instancia y la asume, suele convertirse en una figura autoritaria que ejerce el poder implacablemente. Es común que el sadismo que se atribuye al superyó, aparezca también en los maestros que transferencialmente son ubicados en este lugar. Todo esto genera en los alumnos angustia y temor, que obstruyen la posibilidad de atender y reflexionar sobre los contenidos de aprendizaje.

Paradójicamente, el Dispositivo pedagógico favorece las transferencias superyóicas al maestro, pues lo inviste de autoridad, no sólo por el saber que se le supone, sino porque le convierte en una "autoridad moral", en "modelo de comportamiento", representante del "deber ser" y encargado de transmitirlo. Sin embargo, el tipo de transferencias que pueden generarse de este rol que se demanda al profesor, obstaculizan muchas veces el aprendizaje, que supuestamente es el objetivo que persigue la educación básica.

Cabe señalar que al ser el representante de la "conciencia moral", el docente podría facilitar que el alumno organizara las normas en el plano simbólico, esto favorecería la organización de otros contenidos simbólicos como son los temas escolares. Sin embargo, cuando por efecto de la transferencia asume el lugar autoritario del superyó, este elemento de organización simbólica que podría ayudar al aprendizaje se torna un obstáculo al provocar la angustia persecutoria.

La transferencia de objeto amoroso

Otro vínculo transferencial que aparece en la relación educativa tiene que ver con la elección de objeto amoroso. Al transferir las imagos edípicas al maestro se pone en juego entre otras cosas el drama de la elección de objeto amoroso. Esta elección puede hacerse por apuntalamiento o de manera narcisista.⁴⁵

La elección anaclítica o por apuntalamiento hace que transferencialmente el maestro o la maestra sean vistos como el "hombre protector" o "la mujer nutricia". El alumno entonces busca de sus profesores una actitud de protección, cuidado y atención. Los alumnos esperan entre otras

⁴⁵ Esto lo he desarrollado en el apartado Transferencia, amor y sugestión, págs. 111 y ss.

cosas, verse “nutridos” del saber que les imparten sus docentes, pero en especial del cariño que puedan brindarles. Esto genera un vínculo de dependencia, que coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: puntualmente el estudiante se instala en su asiento frente al maestro, esperando que éste le “sirva” la clase, con la que “llenará” las páginas de su cuaderno.

El saber como la “buena leche” es esperado, no para saciar una necesidad sino un deseo,⁴⁶ de ahí que lo secundario sea el saber en sí mismo y se privilegie el afecto que lo puede acompañar en su “transmisión”. El alumno se afana entonces en demostrarle al maestro lo bien que ha aprendido, consigna con cuidado su discurso y lo repite textualmente, con la esperanza de recibir la aprobación y ¿por qué no?, una felicitación; como el niño que se acaba la sopa y le dice a la madre que quiere más. El maestro entonces, premia contratransferencialmente con su preferencia a los alumnos “aplicados”, verdaderos “catadores” del saber, que han gustado de su discurso y se han nutrido de él. Mientras que aquellos alumnos a quienes les “indigesta” la clase son despreciados e incluso reprendidos por el docente.

El vínculo de dependencia que se genera en este caso, provoca sumisión y pasividad en los alumnos; lo que ofrece a los profesores la posibilidad de ubicarse como autoritarios y represores, o bien como los padres “buenos” que sobreprotegen a sus hijos y tratan de allanarles el camino lo más posible, hasta el grado de hacer que ni siquiera se responsabilicen de su aprendizaje.

Por apuntalamiento en las funciones de “nutrición”, “protección” y “cuidado” los maestros ocupan transferencialmente lugares parentales que favorecen el vínculo de dependencia y el ejercicio del autoritarismo⁴⁷ (en mayor o menor grado), en función de la reacción contratransferencial del maestro frente a este ofrecimiento, que le hace el alumno, de ocupar estos lugares.

⁴⁶ Entendemos por deseo la expresión inconsciente de la búsqueda de objetos para llenar la falta que constituye al sujeto (Fedida, 1979:65 y s.).

⁴⁷ Jaime Winkler (s/f) define al autoritarismo como una modalidad particular del ejercicio de la autoridad caracterizado por la personalización de la autoridad, que no se sustenta en el consenso o la legitimidad, sino en la violencia, la seducción o manipulación, discriminando conjuntos sociales a los que se les excluye y margina de forma arbitraria. El autoritarismo surge ante la inseguridad generada por una ambigüedad insostenible del grupo o sistema que busca mediante esta figura lograr cierta estabilidad.

Pero el maestro también puede ocupar el lugar transferencial de los objetos narcisistas de amor: *ideal del yo* y *yo ideal*. Las transferencias de las imagos del complejo edípico a la relación educativa, favorecen la ubicación del maestro como *ideal del yo*, figura superyóica resultante de la idealización narcisista del yo (yo ideal) y las identificaciones con los padres y sus sustitutos (Laplanche y Pontalis, 1971:187). El ideal del yo constituye un modelo de inspiración al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y la aprobación de los otros.

El maestro, por el lugar de autoridad del que goza, así como por la posición que tiene como modelo de lo que culturalmente se debe “aspirar” es transferencialmente ubicado como *ideal del yo*. Por esta transferencia es visto como *sujeto supuesto saber*, pero sobre todo como *sujeto supuesto deber ser*, la ubicación en este lugar es reforzada por el orden simbólico cultural y por los imaginarios que el docente interioriza a lo largo de su formación.⁴⁸

Al profesor como *ideal del yo*, se le transfieren el amor y la admiración que los alumnos han internalizado hacia otras figuras ideales. Gracias a esto, el maestro guarda una relación análoga a la que Freud señala entre el líder y la masa (Freud, [1921] 1976:109 y s.); los aspectos ideales son depositados en él y de esta forma asume funciones del *ideal del yo* y del *superyó* (del que esta primera instancia forma parte) como representante de los ideales y valores sociales, como instancia de auto-observación, conciencia moral y también como objeto de amor.

El docente al ser visto como objeto de amor (en tanto modelo de las perfecciones a las que el *yo* aspira), facilita una transferencia positiva que genera la posibilidad de influencia (sugestibilidad) y esto permite que el alumno se deje “dirigir” por el maestro. La demanda de amor que se realiza en la transferencia, coloca al alumno a la expectativa de lo que dice y hace el maestro (*ideal del yo*) favoreciendo el aprendizaje y la identificación. Aquí la relación “amorosa” alumno-maestro puede sustentarse en la fantasía: “si aprendo y hago lo que el maestro me dice podré obtener como recompensa su cariño y reconocimiento” tal y como se espera que el líder ame a los miembros del grupo que lo obedecen.

La idealización produce una suerte de sometimiento a la persona idealizada, pero también despierta una vivencia de envidia (Radosh-Raquel,

⁴⁸ Como ya hemos visto en La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica, págs. 88 y ss.

1992:75) por el sentimiento de que el sujeto idealizado (en este caso el maestro), posee algo (puede ser el saber) de lo que uno carece y considera inalcanzable.⁴⁹ La idealización deja abierta la puerta al ejercicio del poder y en consecuencia a diversas reacciones de rebelión y resistencia que pueden manifestarse de múltiples maneras.

La transferencia del *ideal del yo* al maestro, permite que éste establezca una relación de poder con el alumno, que puede ser sutil o explícita y que implica la posibilidad de dominar o dirigir las acciones posibles de los estudiantes (Foucault, 1984). El ejercicio de este poder puede llevarse a cabo de forma evidente mediante el empleo de la fuerza o bien de manera sutil por medio de la sugestión, la seducción o la inducción de formas de comportamiento gracias a la identificación y a los vínculos transferenciales que se favorecen.

Muchas de las formas sutiles del ejercicio del poder se sostienen gracias a la transferencia en tanto demanda de amor, que es también demanda de reconocimiento; el alumno busca el reconocimiento (y el amor) del profesor, a su vez el docente busca el reconocimiento de su discípulo. En ocasiones en esta búsqueda mutua de reconocimiento puede haber “enfrentamientos”, pues el deseo de uno a veces “tropieza” con el del otro (ya que el reconocimiento tiene dos caras: el deseo de ser amado, pero también el deseo de dominar).

El maestro desea que sus alumnos lo quieran, lo estimen y lo respeten, por sus cualidades, su saber, sus valores, su presencia, su simpatía, etcétera. Pero también desea “moldear” a sus alumnos para hacer de ellos una creación que pueda exhibir y de la cual se sienta orgulloso. Quiere dirigir pero a la vez desea ser amado por aquellos a los que dirige o domina.

El alumno, por su parte, desea atraer la atención y los cuidados del maestro, desea ocupar un lugar privilegiado en relación a sus compañeros, desea el amor exclusivo del maestro, y tal vez llegar a rebasarlo en saber y cualidades.

En esta búsqueda de reconocimiento se da un conflicto que bien podría explicarse a partir de la *Dialéctica del amo y el esclavo* que señala Hegel (Kojève, 1996): el deseo de reconocimiento inherente al ser humano, hace que los hombres se enfrenten como adversarios, puesto que todos desean lo mismo. La lucha ocurre debido a que los adversarios han

⁴⁹ Esta dinámica de la relación educativa es claramente expuesta por Raquel Radosh en un interesante trabajo: “Ensayo psicoanalítico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (1992).

de constituirse como desiguales, uno debe temer al otro, debe abandonar su deseo de reconocimiento y satisfacer el deseo del otro, debe reconocerlo como su “amo” y reconocerse a sí mismo como subordinado. En esta dialéctica de las relaciones, el sujeto es “amo” o “esclavo” en relación con el otro. El sujeto ha de reconocerse y ser reconocido por el otro en uno de estos lugares y viceversa.

En la relación educativa se puede reproducir esta pugna por el reconocimiento, así el proceso educativo se convierte en una “guerra” en la que el maestro buscará como aliados a los alumnos “obedientes” que él considera como sus creaciones y reflejan la imagen de su éxito (alumnos que lo reconocen y a la vez le procuran el reconocimiento de sus colegas y autoridades). Los “enemigos” serán los alumnos “desobedientes” y “reprobados”, depositarios de todo lo malo, “chivos expiatorios” de la relación educativa.

Todo esto representado, como quien dramatiza una obra, frente a una mayoría de alumnos expectantes (con desempeño académico regular) que son testigos de las batallas y han de guardar culto al tirano y cuidarse de no caer en actividades y conductas que los ubiquen como “enemigos”. A este respecto Daniel Gerber señala:

Se corre el riesgo entonces de que la relación pedagógica sea el campo en el cual el maestro tiene que adecuarse a una imagen de perfección, (ideal del Yo) con todo el sufrimiento que esto trae aparejado, y busque satisfacer tal ideal narcisista a través del alumno, quien se sentirá rebajado a la condición de mero instrumento de la autoestima del maestro. Entonces, si el alumno no responde en función de las expectativas del maestro (si no lo reconoce), si se muestra también como sujeto deseante, carente de ser, la omnipotencia de aquél se ve cuestionada y el conflicto se reaviva (1986:49).

No sólo el deseo de reconocimiento puede hacerlos entrar en conflicto, paradójicamente el “deseo de saber” puede presentar esta contradicción: “En la enseñanza, el *deseo de saber* del alumno choca contra el *deseo del maestro*... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno” (Mannoni, 1981:85).

El maestro puede tener un deseo ambiguo de que sus alumnos aprendan, pues desea que adquieran el saber que les enseña, pero *no todo*, pues ya no tendría qué enseñarles y el saber que lo sostiene como ideal y le permite el ejercicio del poder, lo perdería, y con él, el reconocimiento de sus discípulos.

El alumno por su parte, tiene también un deseo ambiguo de aprender, porque los contenidos y la educación en general, se le han impuesto y han sido asociados a “males necesarios”, “se tiene que pasar por la escuela, es parte de la vida”. Lo que en ella se aprende no son los contenidos (que no tienen un significado y una aplicación en la cotidianidad de los alumnos), sino las formas de relación; lo que en verdad importa es obedecer al maestro, demostrarle que uno hace, dice y piensa lo que él espera.

Aunque transferirle el *ideal del yo* al maestro pueda tener efectos positivos para el aprendizaje, los deseos inconscientes pueden hacer fracasar las mejores técnicas pedagógicas, los programas más completos y las mejores intenciones conscientes de los agentes educativos. Así como en el tratamiento analítico la transferencia positiva favorece el análisis, en la enseñanza favorece el aprendizaje. Sin embargo, cuando esta transferencia positiva se intensifica y el maestro es colocado transferencialmente como *yo ideal*, el efecto puede ser negativo.

Cuando el alumno ubica al maestro como *yo ideal* establece con él una relación marcada por el privilegio de lo imaginario, que caracteriza a esta formación intrapsíquica narcisista. El docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta un “enamoramiento” narcisista, que implica la sobreestimación del objeto a expensas del *yo*, lo que tiene como consecuencia que el *yo* y sus funciones se vean mermados por la imagen subyugante del objeto, que ha sido investido de la libido narcisista que antes tenía el *yo*.

Las funciones cognoscitivas del *yo*, entre otras, se ven perturbadas por el enamoramiento intenso que provoca la transferencia del *yo ideal*, esto lejos de favorecer el aprendizaje lo obstaculiza, pues como se privilegia el orden imaginario, los conocimientos y el saber organizados en el plano simbólico pasan a un segundo término.

La transferencia positiva cuando se ve intensificada hasta el enamoramiento narcisista, hace que el alumno pierda todo interés por el aprendizaje y por los contenidos académicos, únicamente le interesa el maestro en tanto él es visto como su *yo ideal*. De tal forma se establece una relación especular en la que se ama a sí mismo a partir del maestro.

El alumno fascinado por su *yo ideal* transferido, demanda de éste un amor correspondido. Si contratransferencialmente el maestro satisface la demanda se inaugura un encantamiento, que por idealizado e imaginario no tardará en romperse generando intensos reproches.

Si por el contrario, contratransferencialmente el profesor no corresponde a la demanda de amor, la transferencia positiva puede trocarse en

negativa. De cualquier modo tanto la transferencia positiva del amor intenso, como la transferencia negativa, obstaculizan el aprendizaje (así como sucede en el tratamiento psicoanalítico).

Como puede apreciarse, la reacción contratransferencial del maestro frente a la transferencia del alumno estructura el campo dinámico de la relación y determina en buena medida el aprendizaje. Se puede afirmar que *se aprende por amor*. Si el maestro no responde a la demanda transferencial de amor del alumno al ubicarlo como *ideal del yo* o *yo ideal*, y logra dirigir esta investidura libidinal que se le transfiere al conocimiento del objeto, el aprendizaje será posible, de lo contrario la transferencia se convertirá en una seria resistencia.

Si contratransferencialmente el docente no se engancha con la demanda de rol que el alumno hace por medio de la transferencia, el aprendizaje es viable e incluso favorable en algunos casos, pues esto facilita la sublimación, ya que las cargas libidinales ahora se transfieren a los objetos culturales y al aprendizaje.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura y organiza a partir de la relación educativa (en especial de los vínculos transferenciales que se establecen en ella), ésta a su vez implica una serie de procesos de comunicación por los cuales se pretende la enseñanza de los contenidos. A reserva de lo limitado que puede ser un análisis de la relación pedagógica a partir de los intercambios comunicativos, pensamos que es importante señalar algunos procesos que tienen que ver con la transferencia.

Transferencia y comunicación

En el grupo escolar se ponen en juego procesos de comunicación que “no se refieren únicamente a la transmisión de mensajes, sino que incluyen todos los procesos a través de los cuales la gente entra en relación y se influye mutuamente” (Bateson en Nethol y Piccini, 1984:66). Cabe señalar que los psicoanalistas (principalmente Lacan y sus seguidores) presentan fuertes críticas a las teorías de la comunicación, en especial cuestionan el carácter intencional y por lo tanto consciente que suponen en el emisor y el receptor de los mensajes.

El psicoanálisis muestra que todo discurso emitido por los sujetos está atravesado por mociones inconscientes que van más allá de una intencionalidad consciente. De hecho, “emisor” y “receptor” no son individuos que se comunican a partir de sus intenciones conscientes, sino

que son *sujetos* en falta, atravesados por su deseo inconsciente. De manera que entre el llamado “emisor” y el “receptor” en realidad no hay posibilidad de comunicación. Entre los comunicantes se pretende un intercambio de mensajes que persigue en apariencia una intención particular en cada quien, pero lo cierto es que la relación que se entabla entre ellos está atravesada por el *malentendido*: pues el sentido de lo que uno “emite” escapa incluso a su emisor (a sus intenciones conscientes) y a su vez, el “receptor” construirá un sentido de lo que “recibe”, haciendo intervenir sus mociones inconscientes. En consecuencia no habrá una comunicación entre ellos, por el contrario su relación siempre cursará por el *malentendido*. Por otra parte, quien habla no sólo dirige su mensaje a un otro sino a sí mismo, de manera que “el emisor recibe su propio mensaje del receptor en forma invertida” (Lacan en Evans, 1997:56).

A pesar de las críticas a las teorías de la comunicación, no podemos dejar de reconocer que en todo grupo escolar se establece una red de relaciones simbólico-imaginarias que afectan y marcan la vida cotidiana en las aulas, donde los procesos de comunicación desempeñan un papel importante. Con la comunicación se pretende la transmisión de los conocimientos, aunque las relaciones que se establecen estén atravesadas por el malentendido (provocado en ocasiones por la transferencia).

En el aula, la comunicación que instaura el maestro con sus alumnos está marcada por la relación transferencial que los alumnos establecen con él; los estudiantes ven en el profesor un sujeto que tiene un saber y en función de esto ellos lo reconocen como un maestro y se reconocen a sí mismos como alumnos. De tal manera que cualquier “mensaje” que envíe el maestro, sea cual fuere el contenido, estará “revestido” por la autoridad que el saber y la institución le confieren al maestro. Por más democrático y autogestivo que quiera ser, sus mensajes estarán revestidos de “autoridad”, la cual se ve reforzada subjetivamente por la transferencia de sus alumnos que lo ubican en un lugar superior, el lugar de las figuras de autoridad que ha internalizado a lo largo de su vida. Y en función de la figura de autoridad con la que se le identifique será la connotación del vínculo transferencial que se constituya: de respeto, de rebeldía, de sumisión, de resistencia, etcétera.

Recordemos que en toda comunicación existen dos aspectos, el referencial y el conativo (Watzlawick, 1978.52-56). El primero es el contenido del mensaje que se transmite. Mientras que el segundo se refiere a la forma en que debe entenderse el mensaje y por lo tanto a la relación que se establece entre los comunicantes. Siguiendo a Bateson y a Watzlawick,

podemos decir que el aspecto relacional o conativo califica y clasifica al contenido, de tal modo que constituye una metacomunicación, puesto que a partir del aspecto conativo se transmite una información acerca de cómo ha de entenderse el contenido del mensaje.

El maestro a la vez que enseña los contenidos de su materia, transmite una metacomunicación que por lo general tiende a afirmar contra-transferencialmente el lugar de autoridad que los alumnos le transfieren y la institución le otorga. Puede hacer gala de citas, palabras, técnicas o fórmulas escritas en el pizarrón, para comunicar no sólo los contenidos, sino “comunicar” también que él en efecto domina un saber y que este saber, investido de palabras y fórmulas complejas, es difícil de entender y el alumno no tendrá fácil acceso a él. De forma implícita pareciera como si el docente pusiera énfasis en que el saber que tiene no podrá ser transmitido por completo al alumno, que el estudiante no tendrá acceso pleno a la totalidad del saber del maestro, y por lo tanto, será difícil agotar el saber del docente (quien de esta manera se “protege” de verse “vaciado” del sustento de su identidad).⁵⁶

En el pretendido proceso de comunicación, se transmite un mensaje con contenido explícito, pero a la vez se “demanda” (de manera implícita) al interlocutor un tipo de relación, a partir del lugar en que se le ha colocado y del lugar en que el “emisor” a su vez, se ha ubicado; lugares imaginarios determinados por el vínculo transferencial que se establece entre los sujetos que intentan comunicarse.

Mediante la transferencia se establece una metacomunicación en la que se demanda al otro comportarse de la misma manera que nosotros imaginamos lo haría aquel personaje con el que se ha identificado al receptor en la transferencia.

En la relación maestro-alumno, se establece una interacción complementaria (ibídem, 68-71), donde el docente ocupa una posición superior y los intercambios comunicativos refuerzan esta diferencia mediante los mensajes conativo-relacionales.

La transferencia de los alumnos dinamiza contratransferencias en el maestro y viceversa, estableciendo un “enganche”, que se va convirtiendo en un circuito de “retroalimentación recíproca” (Blum, 1985:15). De tal modo que el campo de relación maestro-alumno termina por estabilizarse

⁵⁶ René Kaës (1979) ha estudiado este fantasma del maestro de sentirse vaciado por los alumnos que se manifiesta en expresiones como: “Estoy gastado, vacío... me agotan, están desatados hoy...”.

y, en ocasiones, ponerse rígido alrededor del eje transferencia-contratransferencia. Situación que genera pautas de relación y comunicación que se estereotipan, instituyendo formas de transmisión del saber y estrategias de ejercicio del poder, que mantiene a los actores educativos en el lugar instituido por el Dispositivo pedagógico, lo que dificulta el cambio en la relación educativa.

Segunda parte

TRABAJO GRUPAL: INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

Al pensar en el *cómo* de una determinada investigación aparece el discurso metodológico que, desde nuestra perspectiva, significa reconstruir o reinventar el método que sea pertinente a la problemática de estudio.

Margarita Baz



El grupo y el discurso como dispositivos de investigación

No se trata de valorar un método y hacer de él un criterio de validez o de cientificidad, ni tampoco rechazarlo sino tener presente que el método es (...) científico-productivo-esclarecedor según la problemática en que esté incluido y no por su virtud supuestamente intrínseca.

Marcelo Pasternac

El trabajo en grupos con fines de investigación no es algo nuevo, incluso en algunos textos (Ibáñez, 1979; Ferry, 1977; Vilar, 1990; Baz 1991 y 1996) se han hecho precisiones metodológicas (y epistemológicas) para establecer la formalidad requerida en este tipo de investigaciones.

Margarita Baz (1991), por ejemplo, enfatiza la importancia del “análisis del material de grupo producido en un espacio-tiempo encuadrado por dispositivos grupales” como una forma importante de investigación. Al respecto Eugenia Vilar comenta:

el grupo se presenta como un lugar de mediación: un dispositivo grupal será uno de los “espacios” más apropiados para llevar a cabo la labor de la investigación y la intervención. En tanto éste, al actuar como analizador (...) provocará el efecto de desenmascaramiento de relaciones y de toma de conciencia a partir de la cual es posible el surgimiento para el cambio (1990:108 y s.).

Para llevar a cabo esta investigación se optó por emplear un dispositivo grupal, que sirviera como campo empírico de análisis, diálogo y confrontación con lo expuesto en el marco teórico. Se eligió el estudio de un

grupo de maestros de educación básica, siguiendo un diseño de trabajo grupal especialmente construido para esta investigación, al cual hemos denominado *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (GFPO).

El modelo de trabajo grupal que emplearemos retoma elementos teórico-técnicos de diversos enfoques:

1. De los *Grupos de Formación Psicosociológica* o *Grupos T*, se rescata la importancia que se le da a la formación como un proceso de transformación de las prácticas sociales. Pero no compartimos el carácter sumamente inestructurado de su encuadre ni asumimos totalmente el marco teórico que les dio origen: la teoría de la dinámica de los grupos de Kurt Lewin; pues consideramos que si bien muchas de sus categorías son importantes e incluso se emplean dentro de nuestro modelo, el marco teórico resulta limitado pues se ocupa sólo de fenómenos interactivos sin atender los procesos inconscientes.
2. De los *Seminarios Analíticos de Formación*, conservamos la idea de la formación como un proceso que se encuentra más allá de la adquisición de conocimientos y alude a la movilización de procesos psíquicos subjetivos (afectos, descos, fantasías, vínculos, etcétera). No convenimos en el manejo ortodoxo psicoanalítico de trabajar exclusivamente con la asociación libre derivada del discurso de los participantes, porque esta forma de trabajo es percibida por los maestros (de acuerdo con las experiencias grupales que hemos tenido con profesores de educación básica) como una modalidad estrictamente clínica que genera muchas resistencias entre los docentes. Otra limitación de los seminarios analíticos de formación es su larga duración, pues los maestros difícilmente pueden dedicar un tiempo prolongado a cursos o seminarios en virtud de que con frecuencia, además de cubrir plazas de tiempo completo como docentes, realizan otras actividades laborales para apoyarse económicamente.
3. De los *Grupos Balint* retomamos el encuadre de trabajar a partir del análisis de “situaciones de difícil manejo”, la concepción y la importancia del análisis de las contratransferencias, pero no coincidimos con la forma de trabajo, que resulta muy semejante a la de los *Seminarios Analíticos de Formación*, por las mismas razones que arriba señalamos (especialmente su duración).
4. De los *Grupos Operativos* retomamos y resignificamos el concepto de “vínculo” así como algunas de sus categorías de análisis e interpretación de los procesos grupales (concepción de liderazgo, portavoz, emergente, ansiedades básicas, chivo emisario, etcétera), pero diferimos en

el eje del encuadre que para nosotros sería las “situaciones de difícil manejo” y no la “tarea”.

5. Del *Análisis Institucional*² recuperamos una buena parte de sus planteamientos teóricos así como muchos de sus conceptos: analizador, institución, instituido, instituyente e institucionalización, principalmente. Sin embargo, no pretendemos realizar una intervención institucional como la que lleva a cabo el “socioanálisis”, entre otras cosas porque los maestros que asisten a este tipo de “seminarios” generalmente no provienen de una misma institución educativa ni tampoco llegan al grupo con una demanda de intervención o análisis institucional.
6. Del *Psicodrama* clásico de Moreno compartimos algunas técnicas, pero en general no coincidimos con el marco teórico sustentado por esta corriente, pues privilegiamos el marco teórico psicoanalítico para explicar los fenómenos inter e intrasubjetivos de la relación educativa y los procesos grupales, ya que nos parece más completo y sólido en su fundamentación.

El modelo *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados*³ es una propuesta de investigación-intervención, retoma elementos teórico-técnicos de las corrientes arriba mencionadas pero se distingue de cada una en los aspectos señalados. Los GFO se caracterizan por partir de un marco teórico psicoanalítico que orienta la investigación, aunque la forma de trabajo no es estrictamente psicoanalítica, entre otras cosas porque se emplean técnicas diversas. Otra característica es que enfocan *situaciones de difícil manejo*, que sirven de elemento central para el trabajo. Para el análisis de estas situaciones, se emplean técnicas expresivas y de acción. El objetivo principal es investigar algunos de los procesos subjetivos que se juegan en la práctica docente y en la relación educativa. De manera incidental, el trabajo grupal intenta promover un cambio de actitud de los participantes respecto de su práctica, a partir de la toma de conciencia de los determinantes subjetivos y sociales de su hacer.

Para la experiencia grupal⁴ se convocó a un grupo de formación de maestros de educación básica que se llevó a cabo durante tres sesiones de cinco horas cada una (se realizó una sesión por semana). Participaron

² Una explicación más detallada del modelo se desarrolla en el capítulo Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, págs. 184 y ss.

³ La explicación detallada del trabajo grupal que realizamos se expone en el capítulo Diseño del trabajo grupal, págs. 200 y ss.

maestros de educación básica (preescolar, primaria y /o secundaria) que asisten a la Universidad Pedagógica Nacional (institución convocante) a cursos de actualización. La experiencia se ofreció como un “Seminario-taller de análisis de la relación maestro-alumno”. Asistieron en total 12 maestros: 3 varones y 9 mujeres.

Las sesiones se grabaron en audiocasetes, para completar la información se hizo un registro en libretas de campo. Empleando las grabaciones y las notas se transcribió lo dicho y lo ocurrido en las sesiones. Posteriormente se analizó el material transcrito con la ayuda de la doctora Silvia Radosh. Para el análisis del discurso se partió de las siguientes consideraciones.

Consideraciones para el análisis e interpretación psicoanalítica del discurso

Debo sostener que el sueño posee realmente un significado y que es posible un procedimiento científico para interpretarlo.

Sigmund Freud

Plantearse el análisis y la interpretación de un discurso resulta ser un trabajo difícil, aventurado y polémico, especialmente si esto lo planteamos como una tarea de investigación. De inmediato surgen interrogantes metodológicas y teóricas que no son fáciles de responder: ¿qué entender por discurso?, ¿cómo delimitarlo?, ¿qué categorías emplear para su análisis?, ¿cómo construir las categorías de tal manera que no se induzcan interpretaciones sesgadas por la óptica del investigador?

Las interrogantes aumentan si el discurso a analizar ha sido producido a partir de un trabajo grupal y la lectura que se pretende del mismo es de carácter psicoanalítico: ¿es “válido” y “científico” emplear el discurso producido en un grupo a partir de un dispositivo determinado como un procedimiento de investigación?, ¿se puede hacer una lectura psicoanalítica del discurso grupal?, ¿en qué consiste la “hermenéutica” psicoanalítica y cómo emplearla en el análisis del discurso grupal? Estas y otras interrogantes sirvieron de guía para llevar a cabo esta investigación.

En el presente apartado se explican algunas de las concepciones que sirvieron de sustento para el trabajo de análisis e interpretación del dis-

curso producido dentro de la investigación. Esto lo he desarrollado en tres partes:

En la primera expongo algunas de las dificultades que han surgido al intentar explicar el discurso desde la lingüística, señalando algunas limitaciones de esta concepción; así mismo, presento algunos planteamientos de Foucault y Lacan con los que sustento la concepción de discurso que asumo.

Posteriormente señalo algunos de los problemas que implica el análisis del discurso, especialmente desde la consideración del discurso como texto y su análisis a partir del contexto. Por último, abordo el complejo tema de la interpretación psicoanalítica considerando el papel que puede desempeñar dentro de la investigación y no tanto en la cura.

El discurso

El discurso se convierte en un tema importante de reflexión especialmente desde los planteamientos estructuralistas llevados a cabo en Francia en la década de los sesenta. Cabe recordar que el estructuralismo surge teniendo como fuente de inspiración las tesis de Ferdinand de Saussure (1857-1913) sobre la lingüística.

Saussure inaugura a principios del siglo XX una visión estructuralista de la lengua, al concebirla como un sistema de elementos convencionales que interactúan en un momento determinado. A diferencia de la lingüística de su tiempo, que privilegiaba el análisis histórico de una lengua para tratar de explicar su estado actual especialmente al descubrir el origen etimológico de las palabras (Lechte, 1997:193); Saussure privilegia el estudio sincrónico de la lengua, con el fin de encontrar una teoría general que diera cuenta de todos los elementos de la lengua, la manera en que se relacionan, las funciones que cumplen y las permutaciones que entre estos elementos pueden ser posibles. Los principios generales de Saussure aparecen en su famoso *Curso de lingüística general* ([1916] 1985), donde plantea que:

1. Las lenguas son conjuntos de objetos arbitrarios.
2. Se organizan en sistemas definidos por las relaciones que los elementos mantienen dentro del sistema (relaciones de equivalencia y de oposición).
3. La primera oposición se establece entre *lengua* y *habla*. La *lengua* es el aspecto social de la facultad del lenguaje, establecido como un sistema

- sociocultural de convenciones sociales, que constituye el objeto de estudio de la lingüística. El *habla* es el aspecto individual de la lengua en tanto que es un acto individual de voluntad e inteligencia del sujeto. Es el uso de la lengua por el sujeto, su puesta en práctica (pragmática).
4. Se privilegia el estudio *sincrónico*, es decir se estudia una lengua en una época determinada; a diferencia de los estudios *diacrónicos* que son la descripción histórica de las transformaciones de una lengua buscando su origen etimológico y rastreando sus cambios.
 5. La lengua es un sistema porque en ella existen diversas unidades, cuyas diferencias se establecen a partir de los distintos valores que tienen sus elementos. Para explicar esto Saussure compara a la lengua con el ajedrez: podemos tener un ajedrez con piezas de madera o de marfil y la función de cada una de ellas no cambia, dado que cada pieza conserva su función y su valor dentro del sistema de juego. Mientras no cambiamos el número de elementos y las reglas que los rigen, no importa el tamaño o material de las piezas. Lo mismo sucede con una lengua, no importa que sea el español, el inglés o el francés, los signos pueden variar pero las reglas que rigen sus relaciones y funciones no cambian, esto es lo que hace posible para el estructuralismo plantear una teoría lingüística general. Del mismo modo, para comprender una lengua en un momento determinado, poco interesa su historia; al igual que en el ajedrez no importa qué movimientos de piezas se dieron antes de la jugada que estamos observando (“historia” de esta jugada), lo que interesa para el jugador son las piezas, sus valores, sus funciones y la implicación de sus lugares de acuerdo con las reglas del sistema de juego. Lo mismo sucede con el estudio de una lengua, no interesa tanto su historia (cómo es que llegó a ser lo que es), sino sus elementos, valores y funciones que obedecen a un sistema que rige sus relaciones.
 6. La unidad central de la lengua es el *signo* que es la combinación de un concepto (*significado*) con una imagen acústica (*significante*). Para Saussure el signo lingüístico es arbitrario y marca la relación recíproca e interdependiente entre significado y significante, denominando a la unión o vinculación de estos dos términos con el nombre de *significación* (Potier, s/f:546 y s.).

A partir del impacto que causaron las tesis de Saussure, el *discurso* fue concebido como un término que podría reemplazar al de *habla*, que siguiendo la lógica de Saussure se opondría al de la *lengua* en tanto que el *habla* es la puesta en práctica individual de la *lengua*.

A) separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez 1º, lo que es *social* de lo que es *individual*; 2º, lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental (además...) la lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo *registra pasivamente*; nunca supone premeditación (...). El habla es, por el contrario, un acto individual de *voluntad* y de *inteligencia* (Saussure, [1916] 1985:40).

Esta concepción de habla y discurso resulta ser muy reduccionista, sin embargo sirvió de punto de arranque para los primeros intentos de conceptualizar y analizar el discurso. Una de las críticas centrales que puede hacersele radica en cuestionar el papel de autonomía del sujeto que habla, como si en verdad fuese dueño de su discurso y este discurso estuviera ajeno a cualquier determinación social y sólo fuera el mero reflejo del uso inteligente, consciente y voluntario del sujeto al emplear la lengua para hablar. Freud, Foucault y Lacan, entre otros, cuestionarán seriamente estas concepciones.

Lo cierto es que el intento de emplear las teorías lingüísticas para el estudio del discurso ha generado una gran cantidad de propuestas que no logran estructurar una teoría clara y un único procedimiento sistemático de análisis. Uno de los problemas centrales radica en que la lingüística (como disciplina, tiene una gran diversidad de planteamientos), se limita a la *frase* como objeto de investigación, para aplicar en ella el estudio sistemático de la lengua. Como para los lingüistas lengua y habla son objetos distintos, han de estudiarse por separado (Mier, 1990:148). De tal manera que siendo el *discurso* un proceso cercano al habla (en tanto que es la puesta en práctica de la lengua), los lingüistas rechazan la posibilidad de estudiarlo desde su disciplina, argumentando lo siguiente:

La lengua existe en abstracción con un léxico y unas reglas gramaticales como elementos de partida, y *frases* como producto final. El discurso es una manifestación concreta de la lengua, y se produce necesariamente en un contexto particular, en el cual intervienen no solamente los elementos lingüísticos sino también las circunstancias de su producción: interlocutores, tiempo y lugar, y las relaciones entre estos elementos extralingüísticos. Ya no se trata de frases sino de (...) *enunciados* (Todorov, 1992:9).

Por otra parte, la *lengua* hace referencia a procesos de *significación* de las palabras en las frases que estudia, mientras que el *discurso* supone que los enunciados que lo componen tienen un determinado *sentido* de acuerdo

con el contexto en el que se inscriben (ibídem, 9-11). Las palabras adquieren un sentido particular al insertarse en un discurso, distinto a la significación que tienen en la lengua. La frase, cuando se convierte en enunciado dentro de un discurso, no sólo es un conjunto de palabras con funciones y significaciones lingüísticas determinadas, sino que se convierte en enunciado cuyo sentido depende de la persona, el tiempo, el lugar y las circunstancias en que se emite en un discurso, dentro de un contexto específico.

El discurso al remitir al estudio de las condiciones de su producción y enunciación implica un abordaje distinto al que puede hacer la lingüística y por lo tanto requiere de un acercamiento sumamente complejo, pues es necesario considerar las condiciones subjetivas, institucionales y sociales que determinan las producciones discursivas.

Si bien existen algunas propuestas para conceptualizar y estudiar el discurso, no hemos encontrado una que abarque de manera integral las dimensiones que están en juego, es por ello que intentaremos señalar aquellos elementos que nos permitan dar cuenta de los aspectos que consideramos importantes para entender el discurso.

Para Roman Jakobson y Émile Benveniste, el discurso es una actividad lingüística considerada en una situación de comunicación, determinada por las circunstancias de lugar, tiempo y relación intersubjetiva en el que un determinado sujeto de enunciación organiza y se apropia del lenguaje en función de un determinado destinatario. “Hay que entender el *discurso* en su extensión más amplia: toda enunciación que supone un hablante y un oyente, y en el primero, la intención de influir de alguna manera en el otro” (Benveniste, 1983:71).

Si bien es necesario destacar la intención comunicativa del discurso, no podemos dejar de señalar que esta “intención” no es del todo un acto voluntario y consciente del sujeto. Su discurso obedece a determinantes sociales y subjetivas. Siguiendo a Foucault podemos decir que el discurso es ante todo una práctica social, por lo tanto la tarea consiste en:

no tratar los discursos como conjunto de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (...) los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreducibles a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que descubrir (Foucault, 1996:81).

Los discursos no sólo comunican sujetos, sino que crean objetos y sujetos de los que se habla. El discurso es la forma de manifestación del *saber*, entendiendo por saber aquello que es visible y enunciable en una época determinada:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva: (...) los diferentes objetos (...) de que se puede hablar en el discurso; (...) el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos, (...) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados; (...) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (ibídem, 306 y s.).³

Para Foucault (ibídem, 198), el discurso es un conjunto de enunciados que dependen de una misma formación discursiva que define sus condiciones de existencia. Analicemos con detalle esta concepción.

Por enunciado no entiende la unidad mínima gramatical que sería la frase o la unidad de la lógica formal que sería la proposición; Foucault (ibídem, 180) considera al enunciado como la modalidad de existencia de un conjunto de signos a los que se les asigna una forma particular de existir que permiten estar en relación con un dominio de objetos y prescribir un juego de posiciones posibles para un sujeto, en la medida en que puede situarse en una actuación verbal determinada.

Los enunciados que conforman un discurso se caracterizan por constituir conjuntos de enunciados que obedecen a un régimen de condiciones que determinan los objetos de los que puede hablarse, la forma en que se puede hablar, los modos de enunciación, la distribución posible de situaciones subjetivas y el sistema que las define y las prescribe. A este conjunto de condiciones de existencia que conforman la articulación de los enunciados para constituir un discurso, Foucault lo denomina *formación discursiva*.

(La *formación discursiva* es) el régimen general al que obedecen los diferentes modos de enunciación (...) al que está sometido el estatuto de esos enunciados, la manera en que están institucionalizados, recibidos, empleados, reutilizados, combinados entre sí, el modo según el cual se convierten en objetos de apropiación, en instrumentos para el deseo o el interés, en elementos para una estrategia (ibídem, 195).

³El tema del saber ha sido desarrollado en el apartado El saber en la relación educativa, págs. 130 y ss.

En todo discurso, señala Foucault (ibídem, 186), hay un *no dicho* que le determina, que es ese régimen general de condiciones de la formación discursiva a la que han de someterse los sujetos que producen o reciben el discurso. Sólo compartiendo un mismo campo discursivo pueden tener sentido los discursos. El discurso de la psiquiatría poco podrá ser empleado o comprendido por sujetos fuera de este campo. Es por ello que el discurso crea sujetos en la medida que los hace copartícipes de la formación discursiva desde la cual son interpelados, así el discurso psiquiátrico crea al psiquiatra y a su paciente (el esquizofrénico, el paranoico, el maniaco-depresivo, etcétera), pero a la vez crea una serie de objetos a los que alude el discurso mismo y las prácticas del dispositivo en el que están ubicadas: cámara de Gesell, antidepresivos, *shock* insulínico, *shock* eléctrico, etcétera.

Foucault⁴ acepta que su concepción de enunciado se asemeja al de *acto de habla*⁵ y coincide con Searle (1994) en que todo enunciado o acto de habla tiene un sentido literal pero también puede tener un sentido profundo. A Searle le interesa el modo como el auditor comprende el acto de habla, mientras que a Foucault le interesan las condiciones de existencia y posibilidad de los discursos en las prácticas sociales y especialmente sus relaciones con el saber y el poder.

En *Las palabras y las cosas* ([1966] 1998) y en *Arqueología del saber* ([1969] 1996) Foucault centra su atención en la relación de los discursos con sus condiciones de emergencia, para elucidar las reglas que en una época dada y para una sociedad determinada definen:

1. *Los límites y las formas de decibilidad*: ¿de qué se puede hablar?, ¿cuál es el ámbito constituido del discurso?, ¿qué tipo de discursividad ha sido asignada a tal o cual área? (...)
2. *Los límites y las formas de la conservación*: ¿cuáles son los enunciados destinados a pasar sin dejar huella?, ¿cuáles son por el contrario los que están destinados a formar parte de la memoria de los hombres?, (...) ¿cuáles son registrados para poder ser reutilizados y con qué fines?, ¿cuáles son puestos en circulación y en qué grupos?, ¿cuáles son reprimidos y censurados?

⁴ “En cuanto al análisis de los actos de habla, estoy totalmente de acuerdo con sus observaciones. Me equivoqué al decir que los enunciados no eran actos de habla (...)” carta de Foucault a Searle (Dreyfus y Rabinow, 1988:66).

⁵ Tema desarrollado fundamentalmente por Austin (1996) y Searle (1994).

3. *Los límites y las formas de la memoria*: ¿cuáles son los enunciados que cada formación discursiva reconoce como válidos, discutibles o definitivamente inservibles?, (...) ¿qué tipo de relaciones se han establecido entre el sistema de enunciados presentes y el *corpus* de enunciados pasados?
4. *Los límites y formas de reactivación*: ¿cuáles son los (discursos) que se retienen, se valorizan, importan, se intentan reconstruir?, ¿qué se hace con ellos, a qué transformaciones se les somete (comentarios, exégesis, análisis) (...)
5. *Los límites y las formas de apropiación*: ¿qué individuos, grupos, clases, tienen acceso a un determinado tipo de discursos?, ¿cómo está institucionalizada la relación del discurso con quien lo pronuncia y con quien lo recibe? (...) ¿cómo se desenvuelve (...) la lucha por la apropiación de los discursos? (Foucault, 1992:56-58).

El análisis del discurso que realiza Foucault sigue tres características esenciales:

1. Trata al discurso pasado como un *monumento* que es preciso describir en su propio contexto.
2. Busca las condiciones de existencia del discurso.
3. Refiere al discurso “no tanto al pensamiento, al espíritu o *al sujeto* que lo ha prohiado, cuanto al campo práctico en el cual se despliega” (*ídem*).

Las reglas que condicionan y caracterizan a una formación discursiva en un tiempo histórico determinado, Foucault ([1966] 1992 y 1996) las denomina como *episteme*. Le interesan los enunciados o actos de habla que son considerados como “verdaderos” por los sujetos en una formación o *episteme* determinada. En especial estudia las condiciones de aceptabilidad por las que un discurso es considerado como “serio”. Los *actos de habla serios*⁶ son aquellos enunciados que siguen los procesos de validación de la *episteme* y la comunidad los considera como tales.

Indudablemente que hay una particular concepción de verdad en la que se sustentan estas afirmaciones. La *verdad* para Foucault no es la posibilidad de aprehender las características esenciales de un objeto, tampoco remite a lo que es “real” después de un minucioso estudio objetivo

⁶ Hubert Dreyfus y Paul Rabinow (1988:67-69), acuñan el término de *actos de habla serios* para designar los enunciados “verdaderos” que son objeto de interés de Foucault, al considerar que esta concepción se apega más a la idea del autor y es más clara que el término “enunciado”.

y neatro, ni tampoco es la consecuencia de ciertas premisas que siguiendo un riguroso orden lógico dan como resultado una proposición que se considera como verdadera. Para Foucault *la verdad es una ficción* socialmente construida que conlleva efectos del poder y se caracteriza por ser compartida por una sociedad en una etapa histórica determinada.

Por verdad no quiero decir “el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar”, sino “el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (Foucault, 1998:187 y s.).

Esta concepción de *verdad* en buena parte es inspirada por Nietzsche, para quien la *verdad* no es más que la “solidificación de viejas metáforas” (Nietzsche, 1996:35). Foucault siguiendo a éste, sostiene que nuestra cultura tiene la tendencia de convertir cada vez más nuestros actos de habla de la vida cotidiana en “actos de habla serios”, como una manifestación de una *voluntad de verdad* que caracteriza a las formaciones discursivas de nuestras sociedades y ésta es una de las razones principales por las que la sociedad ejerce un control y regulación de los discursos que produce.

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tiene por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (...) Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera (...) no puede hablar de cualquier cosa (Foucault, 1982:4).

El saber que constituye la referencia y la identidad de los sujetos (conjuntista identitario, diría Castoriadis), ha de ser un saber “verdadero”, es decir un saber que para los sujetos ha de tener un efecto de “certeza”, de ahí que los discursos han de suponerse “serios”, para brindar los referentes adecuados, más o menos estables, en los que se sustenten las instituciones, las prácticas, en fin, los elementos que constituyen los dispositivos de una sociedad.

Conforme Foucault desarrolla su obra y llega al tema del poder como eje central de sus planteamientos, el discurso será resignificado. El discurso se convierte en uno de los lugares en que se ejerce el poder y es

también uno de los elementos centrales de todo dispositivo, pues es lo que puede unir las tres grandes líneas que componen la “madeja” de cualquier dispositivo: saber, poder y subjetividad.

(...) el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro (es) más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes. El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño; ya que el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; y ya que —esto la historia no cesa de enseñármolo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que uno quiere adueñarse (idem).

El discurso participa de los juegos estratégicos del poder, como toda práctica social es un entramado de relaciones de fuerza, pero no sólo eso, ocupa un lugar especial en el ejercicio del poder en tanto que atraviesa los dispositivos, vehiculizan saberes, los articula con diversas formas de ejercicio del poder y de manera muy especial: constituye sujetos.

Si bien Foucault nos brinda con su teoría (prodigiosa “caja de herramientas”) elementos importantes para comprender el discurso y el papel que desempeña en el saber, el poder y el dispositivo, poco nos dice sobre la manera en que participa en la constitución de la subjetividad, de ahí que intentaremos abordar este tema desde el psicoanálisis.

Si bien Freud no habló propiamente de discurso, Lacan sostiene que en la teoría freudiana existen los elementos necesarios para establecer la importancia del discurso en la constitución del sujeto, de ahí que será Lacan quien relejendo a Freud desarrollará este tema.

Lacan (1977:104) afirma que el inconsciente está estructurado y funciona como un lenguaje, esto hace que intente aplicar la lingüística de Saussure para comprender y desarrollar las tesis freudianas.

En la concepción de signo de Saussure (sintetizada en la gráfica de la página siguiente), significante y significado se sitúan en el mismo nivel, como unidad psíquica de dos caras donde hay una mutua interdependencia y una relación unívoca de los términos marcada por una convención social arbitraria denominada “significación”.

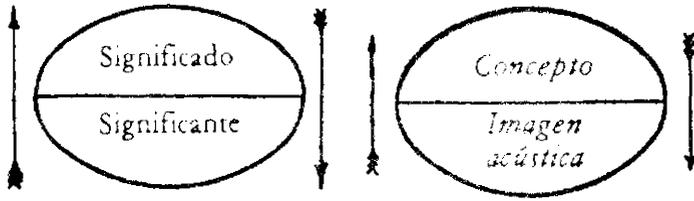


Gráfico que ilustra *El Curso de lingüística general*.
(Staussure, [1916] 1968:80, p. 11.)

En cambio, Lacan modificará el algoritmo haciendo algunas precisiones para dar cuenta de lo que ocurre en el inconsciente:

$$\text{Signo} = \frac{\text{Significante (sincrónico)}}{\text{Significado (diacrónico)}}$$

En esta concepción, significante y significado pertenecen a dos órdenes distintos separados por una barra (represión) donde no hay una correspondencia unívoca entre ambos. Lacan afirma que todo significante es sustituido por represión por otro significante de tal manera que no hay correspondencia de un significante con un significado: hay un deslizamiento de sentido, un significante puede remitir a un significado, pero de inmediato este significado al no ser unívoco remite a otro significado, es decir se convierte en significante y así sucesivamente hay “un deslizamiento incesante del significado bajo el significante” (Lacan, 1980:188), lo que da como resultado una cadena de significantes en deslizamiento constante de sentido (polisemia). Al respecto Lacan (ibídem, 183 y s.) afirma “no hay ninguna significación que se sostenga si no es por la referencia a otra significación (...) Y nadie dejará de fracasar (...) mientras no nos hayamos desprendido de la ilusión de que el significante responde a la función de representar al significado”.

Para Lacan significante y significado son dos redes de relaciones que no se recubren la una a la otra, es decir son dos órdenes diferentes separados por una barra que marca una división resistente a la significación unívoca:

La barra que separa las dos partes del signo es como una representación de la barrera de esa represión primaria. El significado está pues del lado de lo reprimido, siempre ausente, no respondiendo al llamado, y designado por el significante, que es una estructura del lenguaje (...) tiene una realidad material (Clément, 1974:102).

La red del significante es la estructura sincrónica del material del lenguaje y se define por oposición a otros significantes, mientras que la red del significado pertenece al conjunto diacrónico de los discursos, es diacrónico en tanto que actúa históricamente y se define por su correlación con otros elementos de la frase y por la historia del sujeto.

Lacan destaca la supremacía del significante sobre el significado, pues actúa casi siempre con independencia del significado y al margen del sujeto, punto de referencia de toda significación. El significante se convierte en el elemento constitutivo del inconsciente porque en muchos casos carece de sentido para el sujeto, de tal manera que puede inscribirse inconscientemente (Bolívar, 1990:90) y repetirse, buscando una significación o resignificación, es como una palabra vacía en busca de un sentido.

El inconsciente, a partir de Freud, es una cadena de significantes que en algún sitio (en otro escenario, escribe él) se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso efectivo (Lacan, 1980:311).

Esta vinculación del inconsciente con el lenguaje, que Freud ya había destacado,⁷ requiere de algunas precisiones a la luz de la teoría de Lacan: el inconsciente se manifiesta, existe a partir de sus efectos (Althusser, 1996:114): sueños, síntomas, lapsus, juegos de palabras, etcétera. A estas formas de existencia Lacan las denomina *formaciones del inconsciente* y las considera como sistemas que producen determinados efectos.

(Las *formaciones del inconsciente* son) irrupciones involuntarias en el discurso, que siguen procesos lógicos e internos al lenguaje, y que permiten registrar el deseo (...). No se trata de encontrar el inconsciente en alguna profundidad

⁷ Freud ya había mencionado en múltiples ocasiones que el inconsciente se manifestaba por medio de lo que el sujeto decía y relataba, de hecho todo lo que ocurría en la cura pasaba por la palabra, la asociación libre, el relato de los sueños y los síntomas, los lapsus, los chistes, en fin, todo lo que era objeto de análisis e intervención del psicoanalista era del orden del discurso y tenía que ver con el lenguaje, como lo atestiguan muchas de sus obras centrales: *La interpretación de los sueños*, *El chiste y su relación con el inconsciente*, *La psicopatología de la vida cotidiana*, *El caso del hombre de los lobos*.

sino de registrarlo en su pluralidad formal, allí donde, sin haberlo querido, algo se le escapa al sujeto, un fonema, una palabra, un gesto, un sufrimiento incomprensible, que lo deja en lo inter-dicto (...entredicho) (Chemama, 1998:174 y s.).

El inconsciente es una estructura cuyos elementos significantes están estructurados como un lenguaje y funcionan de acuerdo con leyes y procesos específicos aunque siguiendo leyes semejantes a la lingüística. Los dos mecanismos centrales por los que opera el inconsciente: la *condensación* y el *desplazamiento* pueden ser explicados con más claridad a partir de los conceptos de *metáfora* y *metonimia* de Roman Jakobson, cuyos efectos en el lenguaje se asemejan a lo que ocurre en el inconsciente.

La *metáfora* consiste en tomar una palabra por otra a partir de una cierta analogía o comparación tácita, donde la significación de una palabra (significante) se asemeja a la de otra, así la primera pasa a ocupar el significado de la segunda. Es decir se emplea la palabra en un sentido parecido pero diferente del sentido habitual (Ducrot y Todorov, 1984:319). La metáfora se logra cuando la semejanza del sentido se alcanza por la intuición: “El canto ardiente del orgullo”. La metáfora se asimila a la *condensación* en tanto que un significante toma el sentido de otro o de otros, de tal modo que un significante “condensa” varias significaciones latentes que el sujeto “asemeja” a partir de elementos de su historia y/o el contexto en que tal significante es colocado. La *metáfora* es “el surgimiento, en una determinada cadena significante, de un significante que llega desde otra cadena” (ibídem, 396). La “*condensación es una metáfora* donde se dice (...) el sentido reprimido (...del) deseo” (ídem). El *síntoma* es metafórico en tanto que lo que manifiesta (“suplanta”) un contenido latente (polisémico) que se mantiene oculto y que es menester “descifrar”.

La *metonimia* es la figura retórica que consiste en usar una palabra en lugar de otra que designa una parte, un objeto o una propiedad de lo que significa, por ejemplo: “treinta velas” en lugar de “treinta barcos” (aquí la parte “velas” se toma por el todo “barcos”); o bien: “Llamaron a la puerta una voz y un nombre” (Borges en Ducrot y Todorov, 1984:319). Lacan asimila la metonimia al *desplazamiento* que consiste en desligar el afecto, el interés o el sentido de una representación o un significante para desplazarlo a otro, (generalmente por contigüidad) en una cadena asociativa.

Para Lacan el desplazamiento actúa como la metonimia en tanto que remite a una ausencia que siempre se desplaza y “se marca aquello que constituye el deseo, deseo de otra cosa que siempre falta” (ibídem, 396);

como el deseo de Dora que se desplaza de la señora “K” al Sr. “k” (Freud, [1905] 1976). La metonimia tiene la función esencial de marcar la ausencia en el interior de la cadena significante; es por ello que el deseo es metonímico, en tanto implica un desplazamiento constante de un significante a otro, sin encontrar uno que le otorgue un significado definitivo (no hay objeto que colme al deseo y llene la falta). Intentando hacerse oír el deseo se “pierde”, de objeto a objeto, en los desfiladeros del significante donde se aliena.

Lacan afirma no sólo que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, sino que “el lenguaje es la condición del inconsciente” y “el inconsciente es un discurso” (Lacan en Rifflet-Lamaire, 1981:193). El discurso del inconsciente está conformado por significantes que se combinan, sustituyen y articulan siguiendo los mecanismos de condensación y desplazamiento que Lacan asimila a los mecanismos de metáfora y metonimia, esto hace que el discurso se torne en un texto de difícil lectura. “Los significantes (...) dicen algo totalmente distinto de lo que afirman explícitamente” (Bolívar, 1990: 92).

Althusser sostiene que todo discurso tiene efectos de subjetividad, es decir produce sujetos. El discurso del inconsciente no es la excepción, crea el *sujeto del inconsciente*, que es el sujeto efecto y soporte del inconsciente, sujeto del deseo que es deseo del Otro, que al inscribirse en el inconsciente del sujeto, hace afirmar a Lacan (1980:326) que “el inconsciente es el discurso del Otro”.

Tanto Foucault como Lacan llegan por caminos y concepciones distintas a la afirmación de que el discurso, en la acepción que cada uno le da, constituye sujetos. Me parece que ambos planteamientos pueden intentar articularse para dar cuenta de manera integral la constitución del sujeto y el papel central que tiene el discurso.

René Kaës nos ofrece una concepción de sujeto que me parece, intenta articular la dimensión social y subjetiva que enfatizan (a su manera) Foucault y Lacan (respectivamente). Kaës define al *sujeto* como:

el arreglo singular de la realidad psíquica, en tanto está bajo la dependencia y la constricción de un orden irreductible que lo constituye (la estructura social y el inconsciente). El sujeto psíquico está sujeto a pesar de él al orden del inconsciente y al orden de la realidad externa. El sujeto se distingue por la diferencia que introduce entre el lugar que ocupa en la relación de sumisión al orden que lo constituye y la representación que se da de este lugar y de esta relación (Kaës, 1995:123).

Siguiendo a Kaës podemos decir que el sujeto se define por el lugar que ocupa en la estructura y la representación que se hace de ese lugar y la relación que guarda con ambas. Esto implicaría concebir al sujeto como un efecto del entramado de saberes y fuerzas (poderes) que componen la estructura social, entramado que se subjetiva en representaciones inconsistentes (deseo y discurso del Otro) que el sujeto encarna.

El discurso obedece al orden simbólico (el orden del lenguaje, los símbolos y la cultura) y sirve de lugar y expresión de las estructuras que constituyen a todo individuo como *sujeto*. El hombre se hace sujeto en la medida en que se hace soporte del lenguaje, de la cultura, de la ideología, del inconsciente (“cadena de significantes”), es decir de los discursos en que se manifiestan estas estructuras.

El discurso “vehicaliza” saber, poder y representaciones (significantes) que conforman sujetos, en tanto que los sujetos desconocen el sentido de lo que los constituye, dimensión del discurso que queda reprimida (como Freud y Lacan sostienen), siendo lo reprimido “aquello que el sujeto no puede integrar de su historia y de su ser en la cadena discursiva por la que se hace representar y aspira a ser reconocido por el otro” (Braunstein, 1980:108).

A partir de los planteamientos de Foucault el discurso debe considerarse como un “dispositivo” que constituye sujetos, no sólo es una práctica social institucionalizada que remite a situaciones y roles en la comunicación, sino también a lugares objetivos y subjetivos en el entramado social. El discurso sería un dispositivo que atraviesa a todos los dispositivos y se encarga de vincular en ellos: saber, poder y subjetividad. Cabe señalar además, que el discurso constituye sujetos, pero también es el único medio para estudiar al sujeto:

el sujeto sólo es abordable a partir del lenguaje, o más concretamente, del discurso. El sujeto no tiene como objeto empírico otra materialidad que la del lenguaje, la de las proposiciones que él emite, las que podrá llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de la enunciaci3n nada podr3a saberse sobre 3l (ibidem, 92).

El análisis del discurso, especialmente su interpretación es el camino metodol3gico que seguiremos para estudiar las relaciones transferenciales que guardan un grupo de maestros con sus alumnos.

El discurso se analiza a partir de su consideración como un texto (Mier, 1990:15) y todo texto no puede entenderse sin el contexto en el que se inscribe. Siendo el contexto un elemento extralingüístico, los lingüistas sostienen que el análisis del discurso sale de su campo disciplinar.

Existen diferentes teorías que intentan dar cuenta de la relación entre texto y contexto, cada una incluye distintas propuestas y autores que la representan. Las teorías “textualistas” privilegian la importancia del texto sobre el contexto. Algunas afirman que es inútil hacer un análisis del contexto, puesto que en el texto mismo podemos encontrar de manera inmanente los elementos que permiten interpretarlo. Otras sostienen que el contexto es muy difícil de analizar por su complejidad y extensión, razón por la cual prefieren prescindir de él, argumentando que todo discurso conlleva intrínsecamente el conjunto de elementos contextuales que lo provocaron.⁸ Hay también planteamientos que afirman que el contexto, es en realidad otro texto, por lo que no consideran que haya por qué preocuparse por un análisis de contexto de manera distinta al texto mismo.

Por su parte, las *teorías contextuales* enfatizan el papel del contexto en la determinación del texto. Afirman que todo texto es polisémico y sólo el contexto permitiría la posibilidad de darle un sentido. El contexto es lo que define el sentido y es por ello fundamental para el análisis del discurso.

Los autores que sostienen esta postura plantean que el contexto deja huellas sobre el texto; éstas son las evidencias de las condiciones del contexto que operaron en la aparición del texto. La dificultad radica en que estas huellas no son claramente discernibles ni existen categorías de análisis que permitan hacer evidente el papel que desempeñan en la producción del texto.

El problema central para el análisis del discurso remite a la relación texto-contexto y al enorme dificultad de establecer la naturaleza y componentes del contexto. Para algunos el *contexto* es el conjunto de “significaciones” en donde cada texto adquiere su sentido.

John Austin (1996) uno de los teóricos más importantes de la contextualidad afirma que en el lenguaje cotidiano (actos de habla) existen ciertas formas de institucionalidad a las que denomina “convencio-

⁸ Ver Greimas (Mier, 1990:41-48).

nes” que determinan el discurso. Afirma también que lo que se hace con las palabras son hechos sociales. Sostiene que todo enunciado tiene una fuerza ética que marca su sentido.

La visión social del discurso que se puede derivar de los planteamientos de Austin (y de Foucault) acerca del contexto como un conjunto de regulaciones normativas, nos hace reflexionar en lo difícil que resulta establecer categorías claras para el estudio del contexto, en virtud de que las normas se inscriben en campos simbólicos ritualizados que remiten a universos culturales particulares, que actúan generalmente de manera local y son difíciles de comprender para quien no esté familiarizado con ellos.

Desde esta perspectiva, el discurso debe considerarse como práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en la comunicación, sino también a lugares en el entramado sociocultural.

Pensamos que el análisis del discurso no puede prescindir de la consideración del contexto a pesar de las dificultades que su inserción implica; en consecuencia, esta práctica debe realizarse llevando a cabo un análisis pormenorizado del texto empleando los criterios y categorías construidas de manera idónea de acuerdo con el objetivo de la investigación. Así mismo, habrá que hacer un análisis del contexto tratando de establecer las normatividades institucionales y campos simbólicos ritualizados en los que se inscribe el sujeto y su discurso.

Si bien el análisis del discurso intenta situarse en el punto de contacto entre la lingüística y las ciencias sociales, mismas que le demandan a la primera su intervención teórica y metodológica, para abordar una gran cantidad de problemas y objetos de investigación; el análisis del discurso sigue siendo una práctica incierta basada en múltiples planteamientos que no alcanzan a consolidarse del todo. A pesar de estas limitaciones intentaremos un análisis de los discursos que se produzcan en las sesiones de grupo que hemos llevado a cabo.

Todo análisis del discurso además de complejo y arbitrario es un “reto a la imaginación y la creatividad y siempre será una tarea inacabable” (Baz, 1996b:52).⁹ Entenderemos por *discurso* “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales (y subjetivas) de pro-

⁹ Cabe señalar que una buena parte del análisis del discurso que proponemos se encuentra inspirado en esta investigación.

ducción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales” (Giménez, 198:124) que, a manera de contexto, determinan lo que puede y *debe* ser enunciado, además de sancionar su sentido.

Algunas consideraciones sobre la interpretación psicoanalítica

El análisis del discurso puede llevarse a cabo desde muchas perspectivas teórico-metodológicas, cada una ofrece una alternativa de investigación adecuada para un determinado objeto de estudio. El objeto de nuestra investigación son las relaciones transferenciales de maestros de educación básica. Resulta sumamente complicado abordarlo desde las propuestas más o menos convencionales de análisis del discurso, pues la naturaleza misma del objeto nos remite al marco teórico psicoanalítico y desde ahí tendríamos que abordarlo.

El análisis del discurso es para el psicoanalista una labor cotidiana, sin embargo, el objetivo con que se realiza generalmente es de carácter terapéutico y se lleva a cabo dentro del encuadre de la sesión analítica, lo que marca una especificidad muy clara. Cuando se intenta hacer una lectura psicoanalítica de un discurso fuera del ámbito de la sesión de análisis, y con el objetivo de realizar una investigación que no es de carácter clínico, la tarea se vuelve sumamente complicada.

El análisis del material producido por un grupo, con fines de investigación ha sido fundamentado con claridad y rigor por Margarita Baz (1996a), sin embargo es necesario realizar algunas precisiones acerca del análisis y la interpretación de este tipo de material. Trataré de esbozar algunos elementos que sustentan las concepciones de las que parto.

El análisis del discurso desde una perspectiva psicoanalítica implica necesariamente un trabajo de interpretación. Foucault sostiene que Freud, junto con Marx y Nietzsche, inauguran una forma de concebir la interpretación (que nosotros compartimos): a partir del trabajo de estos autores, la interpretación deja de ser una mera labor de desciframiento de un sentido oculto que estaba perdido, para convertir la interpretación en una intervención, en tanto que al interpretar y develar el sentido oculto de un discurso, se somete a crítica el relato interpretado y se interviene sobre él al construir un nuevo discurso. Freud, Marx y Nietzsche “interpretan interpretaciones”:

Marx no se limita a interpretar a la sociedad burguesa, sino a la interpretación burguesa de la sociedad; (...) Freud no interpreta el sueño del paciente, sino el *relato* que el paciente hace del sueño; (...) Nietzsche no interpreta a la moral de Occidente, sino al *discurso* que Occidente ha construido sobre la moral. (...) Se trata siempre de una interpretación que hace ver que esos discursos que examina son, justamente, *interpretaciones*-producciones de sentido. (...) Lo que hacen es intervenir sobre una construcción simbólica, no para mostrar su transparencia originaria, sino al revés (...) para otorgarle su carácter de “artificialidad” (...) para desnaturalizarla en su carácter de “sentido común”, y para desnaturalizar, también, la relación de ese discurso con los sujetos que ha producido como soportes de su propia reproducción. Se trata (...) de transformar al sujeto (Grüner en Foucault, s/f: 20 y s.).

En su célebre tesis XI sobre Feuerbach, Marx ya había expresado que hasta entonces los filósofos se habían dedicado a “interpretar al mundo cuando de lo que se trataba era de transformarlo”, esto no quiere decir que Marx se oponga a la interpretación, sino que *además* de interpretarlo había que transformarlo y no sólo eso, la interpretación misma era un instrumento de transformación. Por su parte, Foucault sostiene que estos tres *maestros de la sospecha* parten de dos supuestos, en los que fundamentan la necesidad de la interpretación:

1. (...) el lenguaje no dice exactamente lo que dice. El sentido que se atrapa y que es inmediatamente manifiesto no es, quizás en realidad, sino un sentido menor, que protege, encierra y, a pesar de todo, transmite otro sentido; siendo este sentido a la vez el sentido más fuerte y el sentido “de abajo” (...)
2. (...) el lenguaje desborda, de alguna manera, su forma propiamente verbal (...) hay muchas otras cosas que en el mundo hablan y que no son lenguaje (...) que se articulan de una manera no verbal (ibídem, 33 y s.).

El intérprete debe escudriñar en la profundidad del discurso, paradójicamente para mostrar que esa profundidad no es más que un pliegue de la superficie y que no existe nunca un único y último sentido fuerte del discurso y por lo tanto la interpretación no puede acabarse nunca, porque todo es interpretación. “No hay nada absolutamente primario que interpretar pues, en el fondo, todo es ya interpretación; cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino interpretación de otros signos” (ibídem, 43). De esta concepción se desprenden dos consecuencias importantes:

3. Dado que no hay significado último o “verdadero”, lo que interesa es *quién* interpreta, desde *dónde* y *para qué* se interpreta.

4. Toda interpretación es una construcción discursiva que desempeña un papel estratégico en el entramado: saber-poder-subjetividad.

La interpretación abre un nuevo espacio de inteligibilidad que no pretende disolver “falsas apariencias”, sino que muestra cómo esas “apariencias” pueden haber tenido un efecto de verdad y cómo esa “verdad” es una interpretación construida. La interpretación, entonces, es una ficción que genera un nuevo régimen de verdad que produce su propio sujeto: “todo sujeto está constituido imaginariamente por las interpretaciones que ensaya sobre su propia relación simbólica con el mundo” (Grüner *apud* Foucault, s/f: 26).

¿Cómo interpretar el discurso marcado por el inconsciente que constituye a todo sujeto? Sin duda es algo complicado, sin embargo Lacan nos muestra una serie de indicios que se desprenden de la concepción misma de inconsciente:

El inconsciente es ese capítulo de mi historia que está marcado por un blanco u ocupado por un embuste: es el capítulo censurado. Pero la verdad puede volverse a encontrar; lo más a menudo ya está en otra parte. A saber:

—En los monumentos: y esto es mi cuerpo (...)

—en los documentos de archivo también: y son los recuerdos de mi infancia.

—en la evolución semántica: y esto responde (...) a las acepciones del vocabulario que me es particular, como al estilo de mi vida y a mi carácter;

—en la tradición también, y aun en las leyendas que bajo una forma heroificada vehiculan mi historia;

—en los rastros, finalmente, que conservan inevitablemente las distorsiones, necesitadas para la conexión del capítulo adulterado, con los capítulos que lo enmarcan, y cuyo sentido restablecerá mi *exégesis* (interpretación) (Lacan, [1953] 1980:80).

Además de estos indicios Freud nos señala que son las formaciones del inconsciente (sueños, lapsus, síntomas, chistes, actos fallidos, etcétera), que se manifiestan en el discurso de los sujetos, la *via regia* para el análisis del inconsciente.

La interpretación para Freud era la búsqueda de un sentido latente en el contenido manifiesto de las formaciones del inconsciente. Se trata de interpretar un discurso que a su vez es una interpretación de algo, es decir se trata de dar un nuevo sentido al manifestado por el discurso.

La interpretación psicoanalítica se realiza tomando en cuenta las asociaciones libres del sujeto, las significaciones nuevas que pueda dar a sus producciones discursivas son muy importantes. Como las formaciones del inconsciente están sobredeterminadas y pueden remitir a varias cadenas asociativas, es imposible dar una sola interpretación o pretender que sólo hay un único sentido posible.

Además de considerar las asociaciones del sujeto, la interpretación debe hacerse ubicando el discurso dentro del contexto en que se produce y al que el discurso se refiere. Todo discurso se actualiza como un acontecimiento (Ricoeur, 1998:23); alguien habla, para algo y para alguien, estos son algunos de los elementos del contexto que permiten establecer un sentido. Además del acontecimiento del discurso, una parte importante del contexto se encuentra en la historia del sujeto y otra en el texto mismo en el que cada palabra y aseveración cobra un particular sentido en relación con el resto.

(...) hablar es establecer un texto que funciona como contexto para cada palabra; el potencial de las palabras más cargadas de sentido se limita y determina así por el contexto, no hay un solo valor fijado de antemano para el significante sino que éste tiene sentido con respecto en oposición a otros significantes (Elizondo, 1995:199).

La interpretación no es la búsqueda de sentidos últimos o primigenios, ni una relación directa entre lo dicho y la cosa, sino una relación entre sentidos, entre lo que el texto expresa y el sentido que puede expresar después de un trabajo de desciframiento. Esto implica que en la interpretación lo pertinente no es el hecho al que remite el texto, sino el sentido que tiene ese hecho convertido en discurso, en el que a su vez subyacen otros sentidos, algunos “pertinentes” al deseo y a la historia del sujeto. La interpretación es la apertura a estos otros sentidos que resignifican el contenido manifiesto y encuentran “pertinencia” en los avatares de la historia subjetiva de quien produce el discurso.

La interpretación dentro de la práctica psicoanalítica tiene la función de ayudar al sujeto a restituir y resignificar su historia:

La historia no transcurre en lo *real* de los acontecimientos, ni en lo *imaginario* de las representaciones interesadas que cada uno se hace de ellos, sino en lo *simbólico* de un discurso o de un texto, de una cadena signifiante. Historia es significación abierta y apertura a la significación de las huellas dejadas por los

acontecimientos. Abierta porque no tiene cierre y porque es siempre posible de ser resignificada (Braunstein, 1980:188 y.s.).

Reconstruir la historia es establecer discursos que den cuenta del modo en que el sujeto aparece ocupando un lugar en la red de los descos en cuyo seno nació. Resignificar la historia es *interpretarla*, darle sentido a las construcciones discursivas que el sujeto hace de su devenir.

Freud además de emplear la interpretación en el trabajo psicoanalítico, plantea la necesidad, en ocasiones, de elaborar *construcciones*. El psicoanalista no ha vivido ni conoce muchos de los referentes del discurso de su paciente así que él no puede “recordar” lo que el paciente le cuenta “a jirones” deformados por la defensa y el olvido, él tendrá que *construir* (reconstruir), a partir de los fragmentos discursivos, de las asociaciones y lo que conoce de la “historia” (novela) del sujeto, un *relato (construcción)* que dé cuenta de ese “capítulo olvidado de la historia”, como Lacan caracteriza al inconsciente.

La construcción tiene como fin encontrar ese “fragmento de verdad” que pertenece a la historia del conflicto pulsional (...). Su papel es sustituir el blanco de la leyenda del fantasma por la inscripción que estaba inscrita sobre la otra escena, enlazar el aparente sin sentido de un enunciado con la puesta en escena a la cual pertenece por derecho y que el velo de la amnesia ha cubierto. (...) la construcción es lo que va a permitir al analizando interpretar ciertos elementos o ciertos procesos de su historia actual como repetición de una historia pasada (Aulagnier, 1994:95 y.s.).

La construcción y la interpretación¹⁰ intentan dar sentido a los discursos y a las escenas fantasmáticas de las formaciones del inconsciente, intentando dar cuenta de la estructura del deseo y de las leyes que la gobiernan.

Freud se plantea el problema de la “veracidad” de las construcciones ([1937] 1976:262 y.s.) y dice que no hay que preocuparse acerca de si la construcción es confirmada o no como recuerdo por el analizando, incluso el “sí” o el “no”, que confirma o descarta la construcción debe ser

¹⁰ Freud distingue la construcción de la interpretación, señalando que esta última se refiere a “lo que uno emprende con un elemento singular del material: una ocurrencia, una operación fallida, etcétera. Es “construcción”, en cambio, que al analizado se le presente una pieza de su prehistoria olvidada”. Sigmund Freud. “Construcciones en el análisis” ([1937] 1976:262).

tomado con precaución por el analista. El “sí” puede significar que hay un reconocimiento de la construcción como parte de la historia del sujeto, pero también puede indicar una aceptación “hipócrita” que hace el paciente, quien alentado por la resistencia puede tomar la construcción como un elemento encubridor del conflicto inconsciente. El “no” también es multívoco, no necesariamente es un “desacierto”, puede ser incluso una resistencia a reconocer el sentido de la construcción como parte de un mecanismo de defensa. Para Freud, la construcción tiene valor en la medida en que tiene el efecto de esclarecer al sujeto el sentido de su historia y de sus conflictos.

Si bien para la práctica psicoanalítica la cuestión de la “verificación” o “validez” de las interpretaciones y las construcciones es secundaria en tanto que no hay una única interpretación “verdadera” y la “certeza” es siempre subjetiva, pues está dada por la importancia que tenga para el sujeto y el efecto terapéutico que pueda generar. Para una investigación, el tema de la validez y la verificación de las interpretaciones (y construcciones) pueden convertirse en elementos de impugnación a la investigación misma. Algunos de los criterios que, siguiendo a Ricoeur,¹¹ permiten establecer la validez de las interpretaciones psicoanalíticas son los siguientes:

1. *La interpretación (o la construcción) debe ser coherente con el sistema teórico* de Freud o de la escuela psicoanalítica que sirva de sustento a la investigación. De hecho la posibilidad de toda interpretación psicoanalítica está dada por la teoría, se interpreta a partir de los conceptos y de la explicación que da ésta acerca de la estructura y funcionamiento de los procesos inconscientes. La teoría viene a constituir como una especie de “semántica” que permite comprender e interpretar las formaciones del inconsciente. Este es un criterio de validez de corte epistemológico que el psicoanálisis comparte con cualquier otro campo de investigación.
2. La interpretación debe ser *integrable* a la vivencia y a la conducta del analizado. La construcción de sentido que de ella se deriva debe producir un efecto de resignificación de la historia del sujeto que le resulte esclarecedora.
3. La interpretación psicoanalítica ha de *“verificarse” en el contexto* del discurso o del texto (que no sólo consta de palabras sino también de

¹¹ Mauricio Beuchot (1989:157-159) desarrolla estos planteamientos de Ricoeur sobre la hermenéutica psicoanalítica con sumo detalle.

las acciones que pueden acompañarlo). “Por ello la verificación o falsación que se le puede aplicar es aquella que busca una verdad contextual, hermenéutica, una verdad en el marco del texto (...) al que se aplica la interpretación según la teoría psicoanalítica, y que no es sólo un texto verbal sino también acciones, comportamientos, etcétera. De acuerdo con ello, la verdad que se podría llamar de correspondencia (...) quedaría también determinada por el texto y el contexto” (Beuchot, 1989:157-159).

La interpretación implica un trabajo de “des-construcción” que abre espacios y ausencias de significación, que posibilitan la creación de nuevas significaciones imaginarias (tal y como las entiende Castoriadis), de nuevos sentidos, que puede tener un efecto transformador en el sujeto y en sus prácticas (como afirma Foucault).

Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados

Podemos definir (...) al Grupo como un campo y un lugar de expresión, circulación, anudamiento y entrecruzamiento de los fenómenos conscientes e inconscientes de los sujetos que lo forman; así como de las significaciones imaginarias portadas por las diversas instituciones que conformamos y que a la vez nos conforman y atraviesan; también es el lugar de expresión del deseo y sus avatares.

Silvia Radosh

Los *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (GFPO) son una propuesta de trabajo grupal construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales. La propuesta se enmarca dentro de los modelos de “Formación psicosociológica”, desarrollados especialmente en Francia a partir de 1956.

Para ubicar esta propuesta, revisaremos en primer lugar la concepción de formación de la que partimos, después nos referiremos a los grupos de formación, destacando las características esenciales de los GFPO.

En el campo educativo, de manera general, se entiende por *formación*, la preparación teórico-técnica que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesional. Para algunos autores (Ferry, 1990; Honore, 1980), la formación se extiende más allá de la estancia en las instituciones educativas, el desempeño profesional, una vez concluidos los estudios, funciona también como un proceso de formación que enriquece los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

Como hemos señalado anteriormente,¹² nosotros partimos de una concepción de formación que recupera los planteamientos de René Kaës

¹² El tema de la formación ha sido desarrollado en el capítulo La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica, págs. 88 y ss.

(1978:12), para quien la formación es un proceso que contempla no sólo la adquisición de conocimientos, sino que alude principalmente a procesos subjetivos, es decir la movilización de: afectos, deseos, fantasías, significaciones imaginarias, identificaciones y vínculos, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social.

Consideramos que la *formación* implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y a la aplicación de los conocimientos. Mediante la formación el sujeto interioriza y construye una serie de *significaciones imaginarias* respecto de las prácticas para las que se forma y la manera en que las llevará a cabo. A partir de estas concepciones tenderá a establecer *vínculos transferenciales* con los procesos, objetos y sujetos involucrados en su desarrollo profesional. Estos vínculos actualizan, de manera inconsciente, manifestaciones de deseo, fantasías, temores y conflictos, que marcan las formas de relación y el desempeño profesional de un sujeto.

La *formación es un proceso de transformación de sí mismo*, por medio del cual, el sujeto va adquiriendo y/o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar determinadas prácticas sociales. Con este proceso el sujeto *con-forma* una serie de representaciones, actitudes, vínculos y comportamientos, a partir de *resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será*, en su desempeño o en la práctica para la que se está formando. De esta manera el sujeto da un nuevo sentido a su deseo, sus fantasías, identificaciones y transferencias. Este proceso conlleva, necesariamente, la constitución de una nueva identidad,¹³ en la que los otros desempeñan un papel trascendental.

La *identidad profesional*, es el resultado de un entrecruzamiento de múltiples imaginarios.¹⁴ A lo largo de la formación, el sujeto va constru-

¹³ Entendemos por identidad una construcción imaginaria, a partir de la cual el sujeto conforma una serie de significaciones sobre lo que es y lo que hace, de acuerdo con los diversos lugares y papeles que desempeña. Sin duda, la identidad es una construcción enajenante que liga al sujeto a las significaciones imaginarias sociales y le hace experimentar una sensación ilusoria de "autonomía" y "completud" de la cual carece; como la escisión misma como sujeto (de la que da cuenta el inconsciente) lo demuestra. El tema de la identidad ha sido desarrollado en el capítulo mencionado anteriormente, *La formación y la construcción de la identidad...*, págs. 88 y ss.

¹⁴ Considero que son cuatro los principales imaginarios que se juegan en la conformación de la identidad profesional: 1. *El imaginario personal*, donde se juega el deseo (manifiesto en fantasías), que empuja al sujeto a identificarse con ciertos "modelos" y

yendo su identidad, resultante de estos imaginarios, y en relación con ésta orienta su particular forma de ejercicio profesional. Los grupos de formación constituyen el espacio privilegiado para el análisis de estos imaginarios y la manera en que influyen en el desempeño profesional.

Los grupos de formación

Los *Grupos de Formación* o *Grupos T* (*Training Group*) surgen en BétHEL (Maine, Estados Unidos) en 1947, creados por los discípulos de Kurt Lewin, inspirados en la teoría de la "Dinámica de los grupos". Su objetivo inicial consistía en sensibilizar a los participantes en los procesos relacionales, para facilitar su comprensión. Con el tiempo estos grupos permitieron el análisis y la intervención en procesos intersubjetivos en prácticas cotidianas.

A partir de los años cincuenta, en Francia, estos grupos cobran gran interés y extienden su aplicación a los campos educativo, laboral y clínico. Los grupos se constituían de 10 o 15 participantes reunidos por su interés en un objetivo general: el conocimiento de las relaciones interpersonales y de los fenómenos grupales.

El grupo contaba con un monitor y uno o dos observadores. El monitor tenía el papel de ayudar al grupo a comprender los obstáculos por los que atravesaban en su trabajo, sin fijar objetivos o roles, sin intervenir en las comunicaciones o impedir las tensiones que surgían en la discusión. El *observador* se mantenía al margen de participar en el grupo, su función era la de consignar la dinámica para facilitarle al monitor la comprensión de los fenómenos del grupo. Sólo en ocasiones el observador devolvía al grupo algunas de sus observaciones. Cabe aclarar que por lo general los *Grupos T* se desarrollan sin observadores establecidos y el monitor cubre entonces esta función.

significaciones imaginarias sociales en torno a la profesión, que ilusoriamente considera objetos de satisfacción. Una vez introyectados se actualizan en vínculos transferenciales; 2. *El imaginario institucional*: establecido en planes y programas de estudio y en el "Perfil del egresado", que se ven "enriquecidos" por los imaginarios que de la profesión transmiten los maestros en sus clases; 3. *El imaginario laboral*, manifiesto en los perfiles de puestos que pretenden establecer los requerimientos del trabajo; 4. *El imaginario cultural*, constituido por el conjunto de significaciones imaginarias sociales, que establecen creencias y valores en torno a la profesión, que se constituyen, en ocasiones, en verdaderos mitos.

En su origen los *Grupos T* se caracterizaron por ser sumamente “inestructurados”. Es decir, no existían temas previos de análisis, ni objetivos particulares definidos y el monitor sólo podía intervenir para hacer una “reformulación” (que consistía en una reflexión sobre la manera en que veía al grupo) o una “interpretación” (que implicaba la construcción de una hipótesis sobre las causas implícitas de la dinámica grupal) (Lapassade, 1971:141).

A raíz de las experiencias con los *Grupos T*, se desarrolla en Francia toda una corriente psicossociológica sobre la formación y se construyen diversas propuestas de trabajo grupal. En nuestros días esta corriente sigue dando frutos tanto teóricos como metodológicos aplicados en un gran número de campos y prácticas sociales. La psicossociología también ha sido fuente de inspiración de movimientos tan importantes como el “Institucionalista” (Lapassade, 1980) que han dejado su huella en la sociología, la psicología social, la pedagogía y la psicoterapia.

De entre los múltiples modelos de trabajo grupal que desarrollan intervenciones en el campo de la formación y tienen injerencia en las prácticas sociales, podemos señalar:

1. “Grupo T”, “Grupo de diagnóstico” o “Grupo de evolución”.
2. “Taller de responsabilidad”.
3. Grupos y talleres de “pedagogía institucional”.
4. “Grupos No-directivos” de inspiración rogeriana.
5. Experiencias de formación con el enfoque del “Grupo operativo”.
6. “Seminarios analíticos de formación”.
7. “Grupos Balint”.

Nosotros hemos construido un modelo que retoma elementos de algunos de los grupos anteriores. A esta propuesta la denominamos: “Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados” (Anzaldúa y Ramírez, 1996 y 1997), a fin de distinguirla de los modelos psicossociológicos derivados de los *Grupos T*, pues partimos de una orientación psicoanalítica, que difiere de la visión psicossociológica.

Características de los “Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados”

Esta propuesta retoma en primer lugar el interés de los Grupos de Formación Psicossociológica, por intervenir en las relaciones interpersonales de las prácticas sociales de los participantes en un grupo.

Partimos de la premisa de que el grupo es un espacio privilegiado en donde se entrecruzan determinantes subjetivos, institucionales y sociales. Es también, un dispositivo que permite analizar en el “aquí y ahora” del grupo, lo que ocurre en el “allá y entonces” de las prácticas en las instituciones (familia, escuela, trabajo, etcétera) para conocer y comprender los diversos niveles de determinación. Este análisis permite simbolizar los imaginarios (discriminarlos, nombrarlos), “rastrear” algunas manifestaciones del deseo y las diversas demandas que induce.

La experiencia grupal en los GFPO permite llevar a cabo un trabajo de elaboración que implica reconocer: los vínculos transferenciales que los sujetos establecen en sus prácticas, las “pautas automáticas de comportamiento”¹⁵ que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan, para comenzar a movilizar la manera en que se realizan estas prácticas cotidianas y, en última instancia, promover un cambio en ellas.¹⁶

A diferencia de los *Grupos T* que privilegian como sustento teórico la “Dinámica de los grupos”, los GFPO se fundamentan principalmente en el psicoanálisis. Otra diferencia radica en que los *Grupos T* parten de un objetivo bastante abierto: el análisis y la experiencia de los procesos que se viven en el grupo. Por lo regular en este tipo de grupos no se fija una tarea de antemano y los temas de discusión son abiertos y elegidos por el grupo mismo, sin que el monitor participe en ello. En los GFPO, los coordinadores tenemos una mayor participación: proponemos una serie de “temas eje” para trabajar en el grupo (los cuales se modifican en función de los intereses y la dinámica de los participantes) y trabajamos con una serie de técnicas para favorecer el análisis y la reflexión del grupo.

Mientras que los *Grupos T* quedan limitados al estudio de sí mismos (“Grupos centrados en el grupo”), los GFPO rebasan este límite, pues se analizan “situaciones de difícil manejo” de la práctica cotidiana, aunque lo que ocurre en el grupo se analiza en función de que ahí se pueden actualizar transferencialmente las situaciones analizadas.

¹⁵ “Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto. Estas pautas de conducta son modos privilegiados de comportamiento que el sujeto ha seleccionado (no siempre conscientemente) de entre todos los modos posibles, y que en su conjunto caracterizan la personalidad de dicho sujeto” (Zarzar, 1983).

¹⁶ Michael Balint (1961:159-162) se propone obtener un “limitado pero considerable cambio en la personalidad de los participantes”.

Los GFPO retoman algunos elementos de la teoría del *Grupo operativo* especialmente los conceptos que permiten comprender la dinámica de los fenómenos grupales (ansiedades básicas, emergente, portavoz, latente y manifiesto en el grupo). Sin embargo, el abordaje técnico, así como el eje de análisis son distintos: el Grupo operativo toma como eje *la tarea*, mientras que en el GFPO, el eje fundamental es el análisis de las *situaciones de difícil manejo*. Estas diferencias derivan en un encuadre distinto.

Sin duda uno de los modelos de intervención que ha servido de base para la construcción de la propuesta de los GFPO son los “Grupos Balint”, en especial el empleo que hace de estos grupos la doctora Bertha Blum Grynberg (1985), quien centra el trabajo en el *análisis de situaciones de difícil manejo*, destacando el análisis de las *respuestas contratransferenciales* que cada participante del grupo llevó a cabo frente a la situación que relata.

Los “Grupos Balint” son grupos homogéneos que se han empleado para el análisis de la relación médico-paciente, a través de ciclos prolongados que pueden durar 6 meses, un año o más de reuniones semanales. Cada ciclo tiene una duración preestablecida, y en éste pueden incorporarse participantes de grupos anteriores con las personas que integran el nuevo grupo en cada nuevo ciclo. La coordinación de estos grupos es más psicoanalítica en el sentido de que las sesiones se trabajan a partir del material que libremente los participantes traigan al grupo llevando a cabo asociaciones libres, señalamientos e interpretaciones con el objetivo principal de hacer conciencia en los participantes de sus reacciones contratransferenciales y elaborar las ansiedades que las dinamizan. No es un grupo terapéutico pero puede tener efectos terapéuticos sobre el rol (Kaës, 1978).

Los GFPO no necesariamente son homogéneos, enfocan su análisis en situaciones de difícil manejo, especialmente en el eje transferencia-contratransferencia que se establece en el “campo dinámico” de las relaciones interpersonales en esas situaciones. A diferencia de los “Grupos Balint”, en los GFPO generalmente se tienen pocas sesiones (en promedio doce), se llevan a cabo en periodos cortos aunque algunas experiencias han sido intensivas (diarias) o en periodos que no rebasan los tres meses. La duración de las sesiones puede variar de dos a ocho horas (con recesos intermedios). El tamaño de los grupos también es variable de cinco a 35 personas.

Los GFPO como dispositivo analizador y “artificio técnico”

El término *dispositivo* es polisémico. En ciencias sociales, a partir de los planteamientos de Michel Foucault, alude principalmente a una *construcción social*, a un *analizador* y a una *construcción técnica*. Indudablemente es Foucault quien ha conceptualizado la categoría de dispositivo de manera trascendente.

El *dispositivo* es uno de los conceptos clave para entender la teoría de Foucault sobre el poder, el saber y las instituciones. Él habla del *dispositivo* como construcción social, pero también como analizador y “artificio técnico”. Estas significaciones aparecen bajo dos metáforas¹⁷ con las que Deleuze (1995:155-163) alude a las connotaciones que Foucault da a esta categoría: el dispositivo como *madeja* y como *máquina*. Cada una de estas metáforas inaugura una dimensión distinta pero sumamente rica en posibilidades para la comprensión y el trabajo de investigación-intervención, especialmente con modelos de trabajo grupal.

*La metáfora del dispositivo como “madeja”*¹⁸

Bajo esta connotación el *dispositivo* es una formación histórico-social que hace referencia a las condiciones que posibilitan y codifican el ejercicio del poder (Anzaldúa, 1998). El dispositivo es el complejo entramado de fuerzas, discursos, significaciones imaginarias, lugares jerarquizados que determinan una serie de prácticas y conforman una red sumamente compleja que no es homogénea ni bien formada, sino por el contrario es una verdadera “madeja”:

El dispositivo “madeja” es una formación histórico-social que surge para *responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación* (Foucault, 1983:184 y s.). El *dispositivo recupera la demanda social de dominación* y se encarga de ir haciendo los ajustes necesarios entre los elementos hetero-

¹⁷ La metáfora aquí resulta un recurso analítico que articula lo que puede decirse con palabras y lo que no puede ser dicho, y sin embargo está ahí y su significación se comprende.

¹⁸ Hemos desarrollado ampliamente esta idea del dispositivo *madeja* desde la construcción de lo que hemos denominado como *Dispositivo pedagógico* en el capítulo Algunas condiciones del Dispositivo pedagógico y su impacto en la constitución..., págs. 71 y ss.

géneos para entrar en consonancia con la demanda y/o enfrentar las contradicciones que en el proceso aparezcan. De ahí su *naturaleza esencialmente estratégica*, que implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza y una intervención “racional” y concertada entre dichas relaciones.

El *dispositivo* como formación social, articula y relaciona de manera dinámica (cambiante) y en ocasiones azarosa una serie de elementos muy diferentes entre sí, que *disponen*¹⁹ las condiciones estratégicas para responder a una urgencia o demanda de dominación.

En un *dispositivo madeja* existen muchas líneas, pero Foucault distingue tres: el saber, el poder y la subjetividad. Las tres aunque son de naturaleza diferente están en estrecha vinculación y en todo *dispositivo* se encuentran presentes.

Por medio del discurso se anudan y distribuyen las líneas de un dispositivo (Foucault, 1982:123), aunque no de manera homogénea y bien estructurada, por el contrario, Deleuze (1995:155) señala que por ejemplo, la subjetivación generalmente implica las fisuras y las fracturas en estas madejas, es decir, la parte donde el saber y el poder no siguen una linealidad homogénea.

Todo *dispositivo madeja* se “rige” por normas y reglas de enunciación y de visibilidad de líneas (régimenes de enunciación y de luz). Estas normas son históricas y particulares para cada *dispositivo*; y determinan las posibilidades de objetivación y subjetivación de sus líneas; así como la capacidad que tiene el *dispositivo* de producir objetos y constituir sujetos.

El dispositivo como “analizador”

Bajo la metáfora de los dispositivos como “máquinas para hacer ver y para hacer hablar” (Deleuze, 1995:155), se destaca el papel del dispositivo como *analizador*. Este último término en su acepción más conocida

¹⁹ Etimológicamente, “dispositivo” viene del latín *dispositus* que significa *dispuesto*. En español tiene un carácter de adjetivo que se refiere a *lo que dispone* (Real Academia, 1984), vinculado al verbo “disponer” que es colocar o *poner* en orden *de manera conveniente una situación, preparar y prevenir*; además se refiere a *deliberar o mandar lo que ha de hacerse*, este significado se vincula con el término “disposición”, que alude a un *orden o mandato superior*, aunque también se refiere a la *acción y efecto de disponer o disponerse a algún fin* (Larousse, 1999).

se debe a los teóricos del análisis institucional, en especial a Lapassade y Lourau, quienes lo conceptúan como: “lo que permite revelar la estructura de la institución, *provocarla, obligarla a hablar*” (Lourau, 1994:282); “el analizador (...) descompone la realidad en sus elementos (...) es un dispositivo experimental, un intermediario entre el investigador y la realidad (...) El análisis se efectúa en el analizador y a través de él, que es así una máquina de descomponer, ya natural, ya construida” (Lapassade, 1979:17 y s.).

El método psicoanalítico constituye uno de los *dispositivos analizadores* más conocidos y le sirve a Lapassade (1979:35) para mostrar qué es y cómo opera un analizador. Destaca que un *anализador* es aquello que promueve la emergencia de significados ocultos o no visibles en un momento determinado. Señala que el *dispositivo psicoanalítico* está constituido por un ceremonial, un conjunto de accesorios (el diván, el sillón del analista, los horarios, la regla fundamental, las sesiones) que conforman una situación en la que el inconsciente del sujeto se verá incitado a hablar (decirlo todo).

El analizador requiere necesariamente de un analista, pues sin éste no hay analizador en tanto que no hay quien sea capaz de interpretar el sentido oculto que ha logrado emerger gracias al dispositivo: “el *analista* es al mismo tiempo un *anализador* (...). En su condición de *analista*, decodifica mensajes simbólicos, los interpreta dentro del marco de un sistema teórico articulado. Pero en su condición de *anализador* el psicoanalista es un provocador de lo imaginario” (Lapassade, 1979:19).

Muchos dispositivos desempeñan el papel de analizadores, tanto con fines de investigación como de intervención. Un grupo, por ejemplo, se convierte en un dispositivo en la medida que *dispone* de una serie de “mecanismos”: técnicas, estrategias, encuadre, etcétera, que se convierten en medios para “hacer ver y hacer hablar” aquello que no es evidente a simple vista para los miembros del grupo.

Consideramos que el grupo es un dispositivo privilegiado que permite “ver” y “hablar” de estos niveles de subjetivación de lo social. El encuadre, las técnicas y las estrategias empleadas son medios *dispuestos* para convertir al grupo en analizador.

El *dispositivo grupal en su papel de analizador permite revelar y esclarecer las relaciones de poder*. Saca a la luz aquellos procesos que la realidad social e institucional vuelven opacos e incomprensibles. Lleva al sujeto a no poder zafarse fácilmente de reconocer lo que la institución ha ocultado y que en ocasiones él mismo no “quiere” saber. Los mecanis-

mos microfísicos de poder presentes en las relaciones que establece en sus prácticas, donde él es inducido a realizar acciones y a su vez él induce las acciones de otros, en un complejo entramado en el que se conjugan deseos inconscientes, objetivos institucionales y concepciones ideológicas (Anzaldúa, 1998).

Los GFPO privilegian el “análisis situacional” como *dispositivo analizador*. Esta característica permite focalizar problemas de la práctica cotidiana, analizarlos en sus determinantes y tomar conciencia de la transferencia que movilizan y las implicaciones de ésta en la situación. Cabe señalar que la *situación de difícil manejo* puede ser en realidad, una *situación encubridora* de otras escenas que se “reviven” y reactualizan transferencialmente, convirtiéndose en una situación repetitiva de la cual es difícil desengancharse.

Consideramos que todo ser humano es un ser en situación y entabla relación con los otros principalmente a partir de su “hacer”, que es siempre un “hacer para otro”, sea este otro “real” o imaginario, o uno mismo visto como una imagen a alcanzar (ideal del Yo). Pero este hacer, no nada más puede ser un “hacer para otro” (un semejante), sino un “hacer para el Otro”, orden simbólico-cultural, tesoro de los significantes, lugar en que se constituye la palabra y se codifican los imaginarios; lugar de la ley y las regulaciones sociales; lugar que en ocasiones es ocupado por la institución (Radosh, 2001:21).

Las situaciones que vive un sujeto son entonces un “hacer” para sus semejantes o para el gran Otro, de ahí que su discurso, su deseo y sus vínculos se encuentren atravesados por esto. Muchas veces este “hacer” se organiza socialmente en prácticas cuyo análisis puede realizarse a partir de los acontecimientos que provocan situaciones reales. La situación entonces se convierte en categoría clave para aproximarnos al estudio y la intervención en una realidad.

Entendemos por *situación* el interjuego de todos los factores coexistentes e interactuantes que definen una realidad en un cierto contexto temporal y espacial (Castilla, 1974:398), es un acontecimiento que se nos ofrece como una “estructura”, sin cambios esenciales, en un determinado lapso.

Si bien, el concepto de situación proviene del Existencialismo, donde se le concibe como unidad vital que forma el contexto en el cual el ser humano transcurre su existencia (Jaspers); nosotros partimos de una concepción diferente de situación entendiéndola como un “recorte” contextual y temporal, que ocurre como resultante del juego de fuerzas de un *dispo-*

sitvo (o varios) que se manifiestan en el acontecer de un sujeto, un grupo o una institución en un momento determinado.

El análisis de una situación va más allá de una mera descripción de los factores que intervienen en ella. El *análisis situacional* (como lo entenderemos) implica tratar de identificar el entramado de fuerzas en tensión, que ponen en juego los factores que intervienen en una situación y le imprimen una dinámica que mantiene, o bien, puede hacer cambiar la realidad.

El *análisis situacional* que ensayamos en los CEPO es una interpretación, una búsqueda de sentidos y significados, construida grupalmente para tratar de comprender el *comportamiento* de los múltiples determinantes que componen la situación.

Los CEPO como *dispositivos analíticos* permiten identificar las significaciones imaginarias de quien vive (y relata) la situación, para que pueda reconocer la manera en que se juega su deseo en ella, así con los conflictos y las demandas generadas muchas veces por los *dispositivos maleja* que subyacen a estas situaciones. Con el análisis se intenta ayudar al sujeto, a comprender las significaciones imaginarias que datan en él los vínculos transgeneracionales que establece en la situación, así como las ansiedades que allí se generan y las pautas estereotipadas de reacción que le sirven para enfrentarlas. Al conocer y comprender esto, se lleva a cabo un proceso de elaboración que abre la posibilidad de resignificar la situación y establecer vínculos diferentes.

El dispositivo como "artificio técnico"

Hablo de "artificio" para destacar el carácter original y creativo que debe tener un *dispositivo de intervención*. No debe concebirse como un mero procedimiento técnico que se aplica invariablemente a cualquier situación. Los dispositivos de intervención se construyen en función de situaciones concretas, de objetivos claros, empleando un sustento teórico con el que debe guardar congruencia y mantener un "diálogo".

La relación teoría-técnica no es lineal ni unidireccional en un *dispositivo*. Es mecánico y parcial pensar que la teoría genera la técnica, como una mera aplicación. El dispositivo como *artificio técnico*, si bien parte de la teoría, es creación y construcción que la desborda, en tanto que se juega en el campo de la acción; lo modifica, y desde allí, puede plantear una recomposición de la teoría. Hay un juego de retroalimentación y retroacción entre ambos.

El dispositivo como “artificio técnico” de intervención es un conjunto de reglas que hacen un encuadre, disponen²⁰ y organizan tiempos, espacios, personas, relaciones, procedimientos, instrumentos, acuerdos teóricos, requisitos, condiciones de funcionamiento y operación. El *dispositivo de intervención* es por lo regular un “artificio técnico” que se caracteriza por ser:

(un) espacio estratégico en una red de relaciones y (...) combinatoria de componentes complejos (*madeja*) que trabaja desde un pensamiento de estrategia (*analizador*) y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera (...) atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etcétera (Souto, 1999:104 y s.).

No debe considerarse al dispositivo como un programa, un método o una técnica a desarrollar, debe verse como un punto de partida y no como un trayecto forzoso e inevitable. De ahí su carácter creativo, abierto y estratégico que alude a la consideración de escenarios posibles (Miklos, 1999) y situaciones variantes en las que puede operar.

En los GFPO se emplean algunas *técnicas expresivas y de acción* como “artificio técnico” para catalizar y facilitar el análisis de las situaciones en un menor tiempo. Cabe señalar, que si bien en los GFPO se utilizan algunas técnicas del psicodrama, nos alejamos de este modelo grupal en tanto que el eje teórico que los sustenta es el psicoanálisis y no la teoría de Moreno. Las técnicas dramáticas empleadas no tienen el sentido terapéutico con el que las utilizan generalmente los psicodramatistas. Además, si bien se recurre con frecuencia a ellas, no son las únicas que se emplean, lo que marca una diferencia importante con el psicodrama.

Las técnicas en los GFPO tienen el carácter de *dispositivos analizadores*, en el sentido de que permiten develar (desenmascarar), los vínculos intersubjetivos de una situación, así como los determinantes que la atraviesan, para tomar conciencia de las reacciones que suscitan y abrir la puerta a nuevas actitudes y posibles acciones.

Un *dispositivo* “artificio técnico” propone y puede provocar cambios en las relaciones interpersonales, los pensamientos, las actitudes, las significaciones imaginarias, las condiciones comunitarias, los procesos grupales e institucionales.

²⁰ La disposición ha de ser entendida aquí como posibilidad, como intención de propiciar, mas no como disposición o mandato, ya que hay el riesgo de verlo como una mera técnica a seguir.

Nuestra propuesta de trabajo grupal, apunta a integrar diferentes modelos para lograr una mayor riqueza en la comprensión de los procesos y en la intervención. No se trata desde luego de una mezcla ecléctica y caótica de modelos y concepciones diferentes, sino de una necesidad, compartida por muchos (Moffat, 1975; Pundik, 1976; Antonio y Nicolás Caparrós, 1976; Fiorini y Peyrú, 1978; Sitientes, 1995) en diferentes partes del mundo de integrar, modificando y enriqueciendo las aportaciones que resulten válidas.

La propuesta de trabajo que hemos construido ha intentado partir del conocimiento cuidadoso y crítico de los modelos a integrar, confrontándolos con el campo problemático que tratamos de investigar; posteriormente, retomar algunos elementos que, resignificados a la luz del marco teórico psicoanalítico, nos han ayudado a conformar un *dispositivo de investigación-intervención* más amplio y enriquecido.

Desde esta perspectiva, el marco conceptual psicoanalítico se convierte en el soporte en el que se articulan otras categorías y técnicas derivadas de otros modelos, para conformar un dispositivo integral con un marco conceptual complejo, que permita articular las diversas aportaciones y fundamentar una metodología en donde se complementen diversas técnicas.

El *dispositivo* como *analizador* está en condiciones de mostrar y comprender el entramado de vectores que se *enmadejan en un dispositivo social* y esto permite construir un *artificio* para *intervenir*. El *dispositivo* *artificio*, analiza y opera sobre la *madeja* de líneas de fuerza que se encuentran en tensión.

La categoría *dispositivo*, como hasta aquí hemos visto, nos revela una multiplicidad de dimensiones y entrecruces, que reflejan la complejidad de lo social, sus analizadores y los *artificios* que se construyen para su transformación: las relaciones sociales se institucionalizan, se codifican (se norman y transforman) mediante los *dispositivos* "madeja", donde se insertan objetos y sujetos entramados por discursos, que vehiculizan saberes e inducen acciones, relaciones de poder, que son fuerzas en lucha y contradicción. Para comprender y cambiar las relaciones en una institución por ejemplo, se requiere *emprender un trabajo de cartografía de la madeja* (sacar un mapa de sus líneas) y comenzar a *desmadejar, al hacerlo... se interviene*.

Los GEPO son aún una *propuesta en construcción*, que pretende convertirse en un *dispositivo de investigación* que permita analizar y comprender situaciones específicas, generando información valiosa sobre las prácti-

cas sociales. Al mismo tiempo que esto sucede, se propician la reflexión y el análisis de los participantes alrededor de sus prácticas. En este sentido se incide en la formación de los sujetos; es decir, en la concientización de aquello que subyace a lo que piensan, perciben y deciden, en sus prácticas cotidianas.

En consecuencia, el carácter de “investigación-intervención” de estos grupos, obedece fundamentalmente a la forma de trabajo que se emplea. Aunque ha sido pensado como un *dispositivo de investigación*, se “interviene” de manera limitada.

Los GFPO se asemejan a los planteamientos de Kurt Lewin en relación con su propuesta de *investigación-acción*, en el sentido de que toda investigación activa, especialmente llevada a cabo por medio del trabajo grupal, tiende a producir algunas transformaciones en los participantes del grupo, haciendo avanzar al mismo tiempo el conocimiento de la realidad (Cornaton, 1972:83).

A pesar de la coincidencia que hemos señalado con Lewin, nos apartamos de los planteamientos radicales que se han desarrollado en torno a la investigación-acción por parte de Orlando Fals Borda y sus seguidores, quienes plantean que el investigador debe asumir un carácter militante en el desarrollo de su investigación. Al respecto este autor señala: “debemos colocar nuestro pensamiento o nuestro arte al servicio de una causa. Esta causa es, por definición, una transformación fundamental, que es la que exige de toda persona la acción válida y el compromiso consecuente” (Fals, 1983:379). Desde esta perspectiva la investigación-acción tiene por objeto “aumentar la eficacia de la transformación política y brindar fundamentos para enriquecer las ciencias sociales que coadyuven al proceso” (ídem).

Pensamos que todo investigador tiene una postura político-ideológica que le es inherente, pero no compartimos la idea de convertir al investigador en un militante que se erija como autoridad para dirigir y encauzar las transformaciones sociales del grupo o comunidad donde interviene e investiga. Esto implica colocar al investigador en un rol paternalista (sólo gracias a su acción se puede alcanzar el cambio) y de agitador político, con el que no estamos de acuerdo.

De manera muy general podemos decir que los GFPO, son un *dispositivo de investigación* que genera una intervención al crear un espacio y las condiciones necesarias para el análisis y la reflexión en torno a una problemática o situación determinada; esto permite no sólo conocerla, sino, al mismo tiempo, propiciar algunas condiciones que pueden tender a un

cambio, siempre y cuando los actores asuman y se involucren activamente en esta tarea.

Lo que se espera de una experiencia en estos grupos es la reflexión sobre las significaciones imaginarias y las relaciones transferenciales que se suscitan en las situaciones relatadas, pero específicamente en el *campo dinámico* de estas situaciones y en las pautas de comportamiento que se ponen en práctica en ellas. Esto genera un cambio de actitudes y en ocasiones la modificación de algunas formas de actuar. Esta forma de intervención, sin duda puede ser limitada, sin embargo consideramos que es significativa para las personas que la experimentan.

En cuanto a la experiencia con este *dispositivo*, cabe mencionar que hasta ahora se han llevado a cabo cuatro grupos de maestros en la UPN (1992, 1993 y 1999), dos en la UAM-I (1992 y 1993) y uno en la UAM-A (2002) con fines fundamentalmente de investigación, para analizar los procesos subjetivos que se ponen en juego en la relación educativa. En la UAM-A, dentro del programa de investigación: "Psicoanálisis y formación profesional" (coordinado por la doctora Beatriz Ramírez Grajeda), se han llevado a cabo tres experiencias (1996, 1997 y 1998) con alumnos de la licenciatura en administración, a fin de indagar sobre las significaciones imaginarias que para los estudiantes tiene su carrera. Todas estas experiencias se ofertaron como "seminarios-talleres" enmarcados dentro de los programas de actualización que ofrecen estas instituciones, aclarando en las convocatorias que no se trataba de un curso convencional, se destacaba su carácter reflexivo vivencial y los objetivos de investigación que se perseguían. De estas experiencias, sólo las de la UAM, tuvieron un costo módico a los participantes, como cuotas de recuperación. En estas experiencias no hubo una demanda ni de las instituciones, ni de los grupos para este tipo de trabajo. Los seminarios los ofertamos a las instituciones y a los participantes aclarando los objetivos de investigación que tenían y el carácter reflexivo de su encuadre.

Partiendo de las metáforas que empleamos para analizar el *dispositivo*, diremos que intervenir es en buena parte *desmadejar*: provocar la emergencia de lo no dicho, lo mal dicho o lo dicho a medias, para revelar la estructura de la madeja; sacar a la luz, alambicar, las líneas de la madeja, facilitar la enunciación, descifrar los discursos, encontrarles un sentido para desanudar: poder, saber y subjetividad.

Lo que se espera de una experiencia en los GFCO es la reflexión sobre las significaciones imaginarias y las relaciones transferenciales que se suscitan en las situaciones relatadas, pero específicamente en el "campo

dinámico” de estas situaciones y en las pautas de comportamiento que se ponen en práctica en ellas. Esto genera un cambio de actitudes y en ocasiones la modificación de algunas formas de actuar. Esta forma de intervención, sin duda puede ser limitada, sin embargo consideramos que es significativa para las personas que la experimentan.

Diseño del trabajo grupal

Habremos de concebir al grupo como un proceso dinámico, (...) en donde se dramatiza la subjetividad pero donde se trasciende la individualidad para dar cabida a las representaciones sociales, la historia, la ideología, la cultura.

Eugenia Vilar

En este capítulo se presenta la experiencia grupal que comprende el trabajo de campo de la investigación. El objetivo es exponer de manera esquemática las actividades que se llevaron a cabo en el grupo a fin de que el lector tenga una idea de la forma en que se realizó el trabajo.

Manera en que se ofertó la experiencia

La experiencia se ofertó como un seminario-taller curricular al que titulamos: "Análisis de la relación maestro-alumno". Se ofreció a maestros de educación básica en servicio que estudian licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Estos maestros se encontraban en vísperas del periodo intersemestral. Se asistió a tres salones de maestros donde se les hizo la invitación de forma verbal presentando de manera sintética el objetivo y las características del "taller", señalando además que formaba parte de una investigación.

Se puede decir que este trabajo no se originó de una demanda de análisis, sino de la oferta de la experiencia y la explicitación de su encuadre y objetivos.²¹

²¹ Es posible que existiera una especie de "demanda latente" en los asistentes al grupo, que se enganchó a lo que ofertamos.

Participantes

Se inscribieron 29 personas: 26 maestras y tres maestros. Acordamos que se les hablaría por teléfono para informarles en que salón se llevaría a cabo el taller. Dos días antes se les telefoneó y confirmaron su participación diez de ellas y los tres maestros.

A lo largo de las sesiones el número de participantes fue variado. En total participaron 12 docentes: nueve maestras y tres maestros. De los 12 sólo siete (cinco maestras y dos maestros) se habían inscrito originalmente, tres llegaron por invitación de las participantes (uno de ellos se incorporó en la última sesión pidiéndole al grupo y al coordinador la oportunidad de participar) y dos profesoras se enteraron por el cartel que pegamos en la entrada de la universidad el primer día del “taller” y ese mismo día se incorporaron.

Duración

La experiencia duró tres sesiones que se llevaron a cabo los días 13, 20 (sábados) y 28 (domingo) de febrero de 1999. Las dos primeras sesiones se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional, de 8:00 horas a 13:00 horas. La última se realizó en la casa del coordinador dado que la mitad del grupo no iba a poder asistir el sábado 27 en virtud de que ese día se llevaría a cabo su ceremonia de graduación. Esta sesión se llevó a cabo de 9:00 horas a 15:30 horas. En total se trabajaron 16 horas en vez de 15 horas como se ofertó originalmente.

Encuadre

El trabajo se llevó a cabo siguiendo la estrategia de análisis grupal que se propone para los *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (misma que se expuso brevemente en el apartado anterior), en la cual se emplean técnicas expresivas y de acción para favorecer la producción de material para el trabajo reflexivo, así como el análisis de situaciones de difícil manejo (tal y como sugiere Michel Balint aunque con las diferencias que ya se han señalado).

En el encuadre se enfatizó que el trabajo del “seminario-taller” no se llevaría a cabo como una “clase” a la manera tradicional en la que el participante sólo recibe información teórica y se le adiestra en el empleo de técnicas. Más que un proceso de enseñanza-aprendizaje, se buscaba un proceso de formación en el sentido de reflexión y transformación de la práctica a partir de la concientización que genera el análisis de su trabajo

docente, especialmente aquellas situaciones problemáticas derivadas de la relación maestro-alumno (de las cuales los coordinadores pusimos énfasis en el análisis de las relaciones transferenciales).

Debido al carácter de seminario curricular con que se ofertó la experiencia, la institución (UPN) requirió que se entregara un programa y un documento de lecturas a los participantes. Sin embargo, se explicó que el programa contenía un temario propositivo y que sería el grupo el que determinaría qué temas se abordarían de acuerdo con sus necesidades e intereses, por lo que se podrían trabajar algunos de los temas del programa, omitiendo otros e incluso agregando algunos nuevos, al final de cada sesión el grupo y el coordinador establecerían los temas que se abordarían en la siguiente.

Las lecturas y la bibliografía que se sugerían en el programa tenían la finalidad de servir como “pre-texto” para sensibilizar a los participantes y facilitar el análisis de las situaciones problemáticas de su práctica. En este sentido estos materiales servirían como *dispositivos analíticos o analizadores* para “catalizar” el trabajo. Aunque se les facilitaron las fotocopias de los materiales nadie hizo las lecturas, esto dio lugar a que el material no interfiriera en el trabajo de análisis realizado en el grupo.

Procedimiento

Se convocó a maestros de educación básica a un seminario-taller de actualización que denominamos “Análisis de la relación maestro-alumno”, que se llevaría a cabo durante tres sesiones de cinco horas cada una, un día a la semana con un horario fijo, en la UPN, unidad Ajusco.

Las sesiones se grabaron en audiocasetes para analizarse con detenimiento después. El investigador coordinó y observó las sesiones, registrando la información en un diario de campo que se analizó después, al igual que las grabaciones. Se contó con el apoyo de una co-coordinadora de grupo que fungió como auxiliar en la investigación de campo (la doctora Beatriz Ramírez Grajeda).²² Una vez transcrito el material se procedió al análisis del discurso producido en el grupo.

²² Docente e investigadora de la UAM-A, responsable del Programa de investigación: “Psicoanálisis y formación profesional”.

Técnicas

En la coordinación del grupo se puede considerar que se emplearon dos técnicas principales de investigación: la entrevista grupal semiestructurada y la observación de las sesiones. La información obtenida por ambas se registró primero en libretas de campo y después en una transcripción pormenorizada.

A lo largo del trabajo grupal se emplearon técnicas tanto expresivas como de acción que permitieron “catalizar” los procesos grupales y sirvieron como *analizadores*. El empleo de las técnicas dependía del proceso del grupo y de la dinámica de cada sesión. Las técnicas estuvieron supeditadas a los requerimientos del grupo.

En el trabajo grupal que hemos realizado, hemos empleado técnicas expresivas (como dibujos, máscaras y otros) y de acción (como el psicodrama, el sociodrama y el juego de roles) para facilitar que los maestros participantes analizaran su práctica y los vínculos que establecen con sus alumnos. Al mismo tiempo se generaron discursos en torno a las producciones derivadas de las técnicas, así como sus discursos reflexivos y de análisis sobre el sentido que para ellos tiene su práctica, la relación educativa y las “situaciones de difícil manejo” a las que se enfrentan.

Además de las técnicas expresivas y de acción, también se empleó la entrevista grupal semiestructurada, lo que permitió indagar sobre algunos aspectos de interés para la investigación así como para abordar aspectos que facilitaron el análisis. Sin embargo, a pesar de la formulación de preguntas, la experiencia grupal fue abierta y permitió el discurso espontáneo de los participantes.

Una parte del análisis del discurso versó sobre cómo los profesores elaboran su “novela” (entendida de acuerdo con Freud [1909] como construcción imaginaria) en torno a cómo llegaron a ser maestros y cómo realizan su práctica.²³

Otro aspecto que se abordó fue la manera en que, de forma subjetiva, ellos se representan y viven su práctica, la relación con sus alumnos y su inserción intersubjetiva, institucional y sociocultural.

²³ Recuperaremos la manera en que Margarita Baz, en una investigación con bailarinas, estudia como un elemento central del análisis del discurso que realiza la *novela* que construyen sus entrevistadas sobre cómo llegaron a ser bailarinas y el significado que para ellas tiene serlo (Baz, 1996b).

Por último, se exploraron cuáles son las situaciones que ellos consideran de “difícil manejo”, la forma en que las enfrentan, los afectos y vínculos que les despiertan, así como los efectos que tienen las acciones y actitudes que asumen frente a esas situaciones.

El análisis del discurso se basó fundamentalmente en la escucha psicoanalítica para la cual el discurso “expresa y encubre el deseo inconsciente” (Baz, 1996b:150); así como algunos vínculos transferenciales que el sujeto guarda en sus relaciones intersubjetivas y en su práctica. En el análisis del discurso se tomaron en cuenta tres aspectos importantes:

1. El análisis del momento y de los fenómenos del grupo.
2. El análisis de los significantes que “insisten” (Lieberman *et al.*, 1989).
3. Aquellos elementos discursivos con fuerza metafórica, que nos permitan acercarnos al análisis de elementos inconscientes.

Dada la complejidad de este tipo de análisis solicitamos la colaboración de la directora de tesis (y de otros asesores),²⁴ para analizar las producciones discursivas y las interpretaciones que hice de ellas.

Notas sobre el trabajo grupal

De acuerdo con el modelo GPO que proponemos, el trabajo se realizó a partir del empleo de técnicas que facilitaban la reflexión y el análisis sobre la práctica docente y en especial sobre las “situaciones de difícil manejo” que cada participante exponía libre y espontáneamente.

Durante las sesiones se exploraron los distintos factores que configuran las situaciones que se planteaban, se analizó especialmente la relación maestro-alumno en las mismas, (privilegiando los factores transferenciales de los docentes).

Se analizaron las significaciones imaginarias que subyacen a su rol y a su “vocación” como maestros, las repercusiones de éstas en las relaciones transferenciales de los maestros en situaciones difíciles que relataban. Se destacó también la reflexión sobre el impacto de la relación maestro-alumno en el aprovechamiento escolar.

El grupo operó sobre los procesos subjetivos de su práctica en el sentido que señala Bauleo, tuvo “la posibilidad de girar sobre dicho tema,

²⁴ Conté con los comentarios de Octavio Chamizo, Monique Vercaemer y Beatriz Ramírez Grajeda.

de apropiárselo, de exprimirlo, de utilizarlo como medio de información y de rendimiento en el interior y en el exterior de la estructura grupal” (Bauleo en Blum, 1985:146).

Mi función como coordinador consistió en facilitar la libre expresión de los participantes, creando un espacio propicio de confianza para que cada persona dijera lo que quisiera y cuando quisiera, con la certeza de que el grupo escucharía respetuosamente y se analizaría el material que de manera libre compartiera con el grupo.

Para lograr esto se requirió buscar la integración del grupo, propiciando la interacción y la comunicación de todos los participantes, cohesionándolos en una misma tarea, rompiendo con la estereotipia de roles que obstaculizan la participación de todos.

Respecto del proceso grupal, el coordinador estuvo pendiente tanto de los procesos explícitos como de los implícitos en la dinámica del grupo, con la finalidad de comprenderlos y en caso necesario superar las resistencias al trabajo para facilitarlos.

Seguimos la forma de trabajo que sugiere la doctora Blum, donde el coordinador “únicamente esclareció las interacciones grupales, los conflictos o afectos subyacentes cuando interferían manifiestamente en el trabajo grupal” (1985:47). Para ello empleamos dos herramientas fundamentales: el señalamiento y la interpretación: “el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal” (Pichon-Rivière, 1981:212).

El señalamiento se desprende de una interpretación que el coordinador ha hecho sobre la dinámica del grupo, sólo que ésta no es comunicada directamente sino que se señalan los procesos explícitos para que el grupo reflexione sobre ellos y comprenda el contenido latente que les subyace, a diferencia de la interpretación en la que se comunica al grupo la hipótesis del equipo coordinador sobre el contenido latente de la dinámica grupal.

El objetivo del señalamiento y la interpretación es modificar el campo grupal “a partir del autoconocimiento y la re-estructuración de las relaciones, entre los miembros y con la tarea. Opera en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una reorganización grupal que permita elaborarlo” (ibídem, 212 y s.).

Como mencioné anteriormente, se contó con la colaboración de la co-coordinadora del grupo. Su apoyo era mediante la observación del grupo

para retroalimentar al coordinador en el análisis de “los efectos de la acción del coordinador sobre el grupo (...) para que (...) pueda reubicarse, detectando los puntos de sutura de la fantasía grupal” (Sobrado, 1980:99). También intervenía con señalamientos e interpretaciones, aunque el carácter de su intervención debía respetar siempre el objetivo de la investigación así como el encuadre y el modelo de los GEPO que se construyó para este trabajo.

Planeación y evaluación del trabajo grupal

Cada sesión fue planeada de acuerdo con los objetivos de la investigación, la temática y la dinámica del grupo en la sesión anterior. El empleo de las técnicas también se establece con anterioridad aunque se hacían los ajustes necesarios en el momento de su aplicación, incluso en ocasiones se cambiaban o se omitían, según el momento por el que pasaba el grupo y las necesidades del trabajo.

Al término de cada sesión el coordinador y la co-coordinadora analizaban el trabajo en sus aspectos técnicos y dinámicos, además de analizar la contratransferencia que el trabajo nos despertaba, con la finalidad de comprender mejor la dinámica del proceso grupal y las situaciones que se presentaban. Se esbozaba una estrategia para la siguiente sesión y se asistía a supervisión; en ésta se revisaba la sesión anterior y se establecían sugerencias estratégicas para la siguiente.

Esquema de las actividades realizadas en cada sesión

Presento a continuación el esquema de actividades realizadas en cada sesión:

Primera Sesión

Participantes: Andrea, Elvia, Rodrigo, Carolina, Estela, Federico, Adela, Aurora, Lilia, María y Sonia. (9 maestras y 2 maestros).

Actividades:

1. *Caldeamiento*: Familiarizarse con el espacio de trabajo y conocer las expectativas del grupo respecto del seminario-taller.

- situación de difícil manejo. En equipos comentan lo que escribieron y tratan de encontrar aspectos comunes a las situaciones relatadas.
2. *Estatuas*: Construir una estatua que refleje lo que analizaron.
 3. *Dramatización*: Se dramatiza una de las escenas de difícil manejo.
 4. Plenaria.
 5. *Cuento*: Hacer un cuento grupal sobre cómo les gustaría que fueran los maestros.
- Plenaria de conclusión del “taller”.

2. *Presentación:* En plenaria presentarse, comentar cómo se sintieron con las técnicas de caldeamiento y cuáles son sus expectativas respecto del taller.
3. *Encuadre:* El coordinador explica el encuadre del “taller”.
4. *Dar respuesta por escrito a las preguntas:* ¿Cómo llegaron a ser maestros? ¿Qué les gusta de ser maestros? ¿Qué les disgusta de ser maestros? ¿Por qué siguen siendo maestros?
5. Comentario en equipos y después plenaria

Segunda Sesión

Participantes: Andrea, Elvira, Rodrigo, Carolina, Estela, Adela, Aurora, Lilia, María y Sonia. (9 maestras y 1 maestro).

Actividades:

1. *Caldeamiento:* Preparar a los participantes para el trabajo grupal.
2. *Fantasia guiada:* Recordar sus momentos como alumnos y los maestros que tuvieron.
3. *Círculo mágico:* Imaginar que en el centro del salón hay un círculo mágico que en el momento de atravesar su perímetro se convierten en los maestros más significativos que han tenido. Por el círculo mágico irán desfilando todos los maestros significativos para el grupo.
4. *Dar respuesta por escrito a las preguntas:* De los mejores maestros: ¿Qué les gustaba de sus mejores maestros? ¿Qué deseos tenían ellos? ¿Qué significaban para ustedes? ¿Qué tienen de ellos? De los peores maestros: ¿Qué les disgustaba de sus peores maestros? ¿Qué deseos tenían? ¿Qué significaban para ustedes? ¿Qué tienen de ellos?
1. *Comentar las respuestas en equipos.*
2. *Máscaras:* Se les pide que dibujen la máscara del maestro y después se les pide que dibujen la máscara del alumno del maestro que ya dibujaron. Se analizan las máscaras en plenaria.

Tercera Sesión

Participantes: Andrea, Elvira, Rodrigo, Estela, María y Armando. (4 maestras y 2 profesores, uno de ellos se integró en esta sesión).

Actividades:

1. *Situaciones de difícil manejo:* Se les pide que relaten por escrito una

Tercera parte

LA EXPERIENCIA GRUPAL

Las palabras siempre fallan al intentar aprehender la realidad; en esa falla hay una ventaja, pues permiten la producción de sentidos y la construcción de realidades nuevas, que a su vez serán transmitidas y/o interpretadas.

Beatriz Ramírez Grajeda

En la escucha analítica de la producción grupal, se toma al discurso manifiesto como expresión posible, y a la vez ocultamiento, del discurso latente donde se reconocen los efectos del inconsciente...

Silvia Radosh



Primera sesión

Me sentía orgullosamente normalista, aunque para los universitarios ser normalista es una devaluación (...) Pero el esfuerzo que uno hace para ser maestro y el trabajo que esto implica y las satisfacciones que uno tiene hacen que uno vaya sacando respeto por ser normalista.

Rodrigo

Yo no quería ser maestra, pero una vez que estás dentro de la enseñanza, como que te empieza a gustar y ya no lo quieres dejar.

Aurora

Participantes

Andrea, Elvia, Rodrigo, Carolina, Estela, Federico, Adela, Aurora, Lilia, María y Sonia (nueve maestras y dos maestros). La sesión se llevó a cabo el sábado 13 de febrero de 1999. Inició a las 8:20 horas y terminó a las 13:30 horas.

Actividades

1. Caldeamiento: familiarizarse con el espacio de trabajo y conocer las expectativas del grupo respecto del seminario-taller.
2. Presentación: presentarse en plenaria, comentar cómo se sintieron con las técnicas de caldeamiento y cuáles son sus expectativas del taller.
3. Encuadre: el coordinador explica el encuadre del taller.
4. Dar respuesta por escrito a las preguntas: ¿cómo llegaron a ser maes-

tros?, ¿qué les gusta de ser maestros?, ¿qué les disgusta de ser maestros?, ¿por qué siguen siendo maestros?

5. Comentarios en equipos y después plenaria.

Caldeamiento

Como caldeamiento se les dan las siguientes instrucciones: caminar por el salón observando todo lo que en él se encuentra, después que se miren mientras caminan para que vayan conociéndose. En esta parte del trabajo se encuentran Rodrigo, Andrea, Elvia, Federico, Estela y Carolina.

Posteriormente se les pide que caminen lentamente por el salón, después rápido; se alterna el cambio de velocidad en tres ocasiones. Poco después, que caminen con los ojos cerrados, recordando el salón y tratando de ubicar mentalmente por dónde caminan. Sin abrir los ojos ni dejar de caminar, que recuerden el salón y traten de imaginar qué les gustaría traer para hacerlo más agradable. Cada uno de los participantes va modificando imaginariamente el salón mientras camina. Al poco tiempo se les pide que abran los ojos y cada quien, empleando la imaginación, vaya realizando todos los cambios que quiera. Por ejemplo, Andrea coloca cortinas blancas en las ventanas y trae un piano. Federico pensó también en un piano, pero al traerlo Andrea decide que con ese es suficiente. Estela trae una mesita donde coloca una cafetera, vasos y galletas. Elvia coloca en el centro del salón una mesa redonda para trabajar. Carolina piensa adornar el salón con un florero (con una flor mágica), que decide colocar en el centro de la mesa redonda de Elvia. Cada uno en su turno va dándole al salón un cambio que provoca al final imaginar un salón radicalmente distinto al que nos encontramos. Al cabo de este ejercicio, los coordinadores nos presentamos brevemente y analizamos en plenaria lo que el grupo pensó y cómo se sintieron con lo que hicimos.

Análisis de lo planteado en el Caldeamiento

El ejercicio de caldeamiento que consistió en un primer momento en recorrer el salón, tenía por objetivo familiarizar al grupo con el espacio donde trabajaríamos, así como realizar un primer acercamiento al grupo con un ejercicio lúdico como era caminar lento y correr.

Cuando pedimos que cerraran los ojos, hacemos que el grupo experimente de manera vivencial una situación que refleja el acontecimiento por el que pasan: se incorporan a un grupo al que no conocen, para llevar a cabo una tarea que les resulta desconocida también (como es el análisis de su práctica docente a partir de los procesos subjetivos que ahí se

dinamizan). La experiencia que inician es para ellos como “caminar a ciegas”. El ejercicio permitió “poner en acción” las ansiedades que provoca una situación de análisis grupal como la que estábamos emprendiendo. La técnica favorece que se verbalicen las ansiedades al analizar lo que significó para ellos caminar con los ojos cerrados por el salón. La mayoría externó el temor que experimentaron con el ejercicio. Al respecto, Carolina reconoce algo significativo: “a mí, caminar a ciegas me dio mucho temor, me temblaban los párpados. Soy muy cuadrada, fue muy difícil para mí atreverme a caminar sin saber a dónde iba”. Cabe señalar que a pesar de las indicaciones, algunos maestros no permanecieron con los ojos totalmente cerrados, por momentos los abrían para orientarse y después los volvían a cerrar.

Abrir los ojos, buscar las paredes “para reconocer los límites”,¹ son formas de encontrar seguridad, de intentar controlar una situación que resulta amenazante, donde no se sabe lo que va a pasar: preocupa “chocar y molestar a las maestras”, el trabajo grupal está asociado con lo afectivo, con entablar relaciones con los otros que puede llevarnos a chocar con ellos o, en el otro extremo, establecer una relación que puede convertirse en “pasional”, por eso hay que buscar los límites; las paredes (que además de marcar fronteras sirven para contener). Atreverse a caminar sin saber a dónde se va, rompe con los esquemas de muchos maestros (“soy muy cuadrada”). La experiencia del taller se vislumbra como el ejercicio: genera temor, el mismo que provoca encontrarse con los otros, con uno mismo y caminar por las tinieblas del inconsciente.

Al imaginar cómo podrían cambiar el salón para hacerlo más agradable, mostraron algunas ansiedades; al modificar el espacio se está haciendo frente a una forma de encarar la situación. Algunos imaginaron más ventanas en el salón, tal vez en un deseo de tener más espacios para salir, hubo quien incluso se imaginó una ventana grande de piso a techo “para abrirla y salir volando”. Carolina recordó a un niño que se aterrera cuando alguien cierra la puerta del salón (que señalaremos más adelante), posiblemente también esté asociado al deseo de escapar de la experiencia grupal que llevaremos a cabo. “Fugarse” de una situación es una forma de manifestar las ansiedades de todo grupo que comienza, o bien, de un grupo que atraviesa por una situación sensiblemente conflictiva.²

¹ Insertaré entre comillas las declaraciones de los maestros que me parecen importantes, a fin de reforzar el análisis.

² Recuérdese lo que señala Bion (1979:121) del supuesto básico de “ataque y fuga”.

Otra parte del grupo expresa su intención de abrirse a la experiencia: imaginan una mesa con café y galletas, una mesa redonda para trabajar, un piano que servirá para “aprender y compartir” lo que se sabe. La disposición que manifiestan algunos maestros a compartir y trabajar juntos facilita el intercambio, pues se genera una expectativa de confianza que ayuda a contrarrestar los temores que el grupo experimenta.

En los discursos de los maestros, en esta primera fase, aparecen algunos temas sobre los que volverán más adelante:

1. Existe un desacuerdo respecto de lo que debe servir como elemento central para orientar la docencia, algunos dan este papel a la teoría, mientras que otros dan más importancia a la práctica y a la experiencia.
2. El carácter esquemático e incluso “rígido” de algunos maestros hace muy difícil que se planteen cambiar su práctica. Algunos, al privilegiar la importancia de la experiencia (“la experiencia hace al maestro”), parecieran decirnos que con dificultad se aceptaría una forma de trabajo que no se validara por la experiencia. Esto podría ser una fuerte resistencia al cambio, frente a propuestas diferentes a lo que cotidianamente llevan a cabo y conforma el acervo de su experiencia. Sin embargo, algunos reconocen: “a pesar de la experiencia que uno tiene como maestra, ya no sabe qué hacer” (Elvia) y aceptan la necesidad de mejorar su labor como docentes. Esto se torna un dilema para los maestros, pues a la vez que reconocen la necesidad de cambiar se resisten a abandonar una forma de trabajo que han desarrollado a lo largo de mucho tiempo y que constituye su experiencia. La práctica estereotipada genera seguridad, contrarresta el miedo que produce el cambio y defiende al maestro de incrementar el grado de ansiedad que despierta, de por sí, coordinar el trabajo de un grupo.
3. La significación imaginaria del docente como “formador de hombres” aparece claramente expresada desde el inicio de esta experiencia grupal: “lo que tenemos en *nuestras manos*³ es un ser humano, que dependiendo de nuestra actitud puede aprender o frustrarse” (Estela); “las flores son como los niños, delicadas y hermosas... cuando los recibimos son capullos, que si cuidamos luego vamos viendo como abren y crecen... *de nosotros depende que se desarrollen y florezcan*” (Carolina). Esta imagen

³ La *Biblia* explica que dios creó al hombre modelando el barro con sus manos, y después le dio un soplo de vida.

del formador omnipotente puede aparecer metafóricamente de muchas maneras; entre ellas están las *imágenes* parentales, las que con gran frecuencia se manifiestan en las relaciones transferenceles que establecen maestros y alumnos: “para ellos, uno es como su papá o su mamá” (Rodrigo); “el no ser nadie para la madre ha de ser terrible... y hay niños a los que casi no miramos, qué terrible” (Elvia); “tenía un niño que era invisible, pasaba desapercibido (...), el niño mejoró mucho cuando le puse un poquito de atención, como quien dice, cuando se vio reflejado en los ojos del papá” (Rodrigo). El maestro, al igual que la madre en el estadio del espejo, forma con la mirada; el alumno se “constituye” a partir de la mirada del maestro, la identidad de ambos en la relación educativa se constituye en este cruce de miradas que la transferencia madre-hijo apuntala.

Algo sobre la contratransferencia del investigador

En esta primera parte de la experiencia, Carolina relata que uno de sus alumnos se “aterra” cuando cierran la puerta del salón; esto le genera mucha angustia y molestia. A pesar de lo significativo que resultaba este relato, no se analizó. Indudablemente resulta difícil atender la coordinación del grupo, a la par que se trata de seguir el discurso poniendo atención en los aspectos relacionados con la investigación. Sin embargo, me resulta extraño no haber hecho algún señalamiento o haber indagado más sobre este episodio, en especial sobre la reacción de la maestra (“me dio miedo... después estaba muy molesta, no sabía qué hacer (...) me ponía en la histeria tener que preocuparme por la puerta”). Creo que en el momento preferí que la maestra hablara libremente sin interrumpirla, en seguida Rodrigo la interrumpió para incorporar un tema directamente relacionado con la transferencia (“para ellos –los alumnos– es uno a veces como su papá o su mamá”), dejé que las intervenciones siguieran por esa línea sin retomar el episodio del niño. Es posible que el interés que tenía para mí el tema que incorporaba Rodrigo, hizo que no indagara sobre lo anterior, pero también creo que pude haberme conectado con la ansiedad y el desconcierto que a todos nos transmitió Carolina con su relato, a tal grado que nadie quiso saber más del asunto, de modo que el grupo y los coordinadores lo dejamos pasar sin comentarlo siquiera.

Lo desconocido, lo que rompe la norma (cerrar la puerta) puede “aterrear” (al niño le aterra que cierran la puerta). A Carolina y a nosotros nos angustia el acontecimiento por desconocido y porque hace alusión a lo que intentamos hacer en este grupo: “abrir la puerta” de nuestro interior

para llegar a lo inconsciente, al lugar de las pasiones amorosas, pero también de los impulsos agresivos, a ese lugar que desconocemos de nosotros mismos y del que muchas veces nada queremos saber, porque nos produce ansiedad. El grupo quería más ventanas en el salón y posiblemente al igual que el niño, que la puerta del salón no se cerrara para poder “salir volando”, porque experimentaba la ambivalencia de escapar de la tarea que les proponíamos. Es posible que por eso el grupo y los coordinadores temimos indagar más.

Cabe señalar que para Michel Balint las situaciones de difícil manejo son las que dinamizan con más claridad reacciones contratransferenciales en los sujetos, de ahí que hubiera sido interesante que indagara sobre la reacción de la maestra frente a la aparente “claustrofobia” del niño. Aunque no se hizo, es importante hacer notar las reacciones que tuvo la maestra: miedo, molestia, “histeria” (gran irritación y desesperación por tener que cuidar que la puerta se mantuviera abierta), hasta conciliar un cierto grado de “mutua tolerancia” (¿solución de compromiso?): el niño “se irrita menos aunque me sigue pidiendo que no cierre la puerta, creo que ya nos acostumbramos (ella y el grupo) a tener la puerta abierta, y ya pone un poquito de atención”.

Encuadre

Una vez que terminamos de comentar el caldeamiento, los coordinadores presentamos brevemente el encuadre de la experiencia grupal:

“Este seminario-taller es una experiencia grupal que está estructurada de acuerdo con un modelo de trabajo al que hemos denominado: *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (GFPO). En este modelo empleamos una serie de técnicas (como las que hemos utilizado en el caldeamiento) que servirán para facilitar el análisis de una serie de aspectos relacionados con la práctica docente y con la relación que como maestros entablamos con nuestros alumnos...

El trabajo que vamos a realizar aquí es fundamentalmente de carácter vivencial. (...) Se desarrollará en tres sesiones de cinco horas cada una: de 8 a 14 horas los sábados. Como ya les había comentado cuando los invité al taller, esta experiencia forma parte de una investigación, por eso les pido permiso para grabar lo que digamos. Esta grabación después se va a analizar porque queremos indagar cómo ven ustedes su práctica y qué dificultades se les presentan cotidianamente (...).”

“Yo quise ser maestro...”

Después del encuadre y de la anuencia del grupo para grabar las sesiones, les pedimos que respondieran a cuatro interrogantes: *¿cómo llegué a ser maestro?*, *¿qué me gusta de ser maestro?*, *¿qué me disgusta de ser maestro?* y *¿por qué sigo siendo maestro?* Estas preguntas tienen el objetivo de analizar ciertos elementos que Michael Balint (1961 (tomo II):157-174) consideraba como importantes para establecer las reacciones contratransferenciales del médico con sus pacientes. Para Balint, estas reacciones se encuentran sobredeterminadas por una gran cantidad de “factores”, entre ellos los de carácter “personal”, dentro de los cuales Bertha Blum (1985), siguiendo a Balint, destaca los siguientes:

1. Los factores personales que se encuentran en el origen de la vocación.
 2. Los derivados de su formación⁴ y práctica profesional.
 3. Los referidos al significado consciente e inconsciente de la profesión.
- Consideramos que estos factores que han sido utilizados en el análisis de la relación médico-paciente son importantes para analizar las relaciones transferenciales del maestro con sus alumnos, así que decidimos explorar algunas de estas dimensiones, en un primer acercamiento, por medio de las preguntas que formulamos al grupo.⁵

A continuación hacemos un breve análisis de las respuestas compartidas en el grupo, tratando de indagar algunos elementos subjetivos vinculados con la elección de la docencia como práctica profesional.

⁴ Bertha Blum (1985) hace referencia a factores de “entrenamiento”, aunque nosotros consideramos más apropiado hablar de formación, pues tanto el médico como el maestro, más que “entrenarse”, se forman. Es decir, llevan a cabo una *transformación* sobre sí mismos, que va más allá de una mera adquisición de conocimientos y/o habilidades, ya que la formación implica la conformación de una identidad y por lo tanto un “trabajo” que impacta en la subjetividad, no sólo a nivel consciente sino inconsciente. El tema de la formación ha sido abordado en *La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica*, págs. 88 y ss.

⁵ Cabe señalar que se pidió a los participantes que contestaran por escrito las preguntas y después compartieran en plenaria sus respuestas. Al contestar de manera individual y por escrito las preguntas, favorecimos el recuerdo de las situaciones a las que las interrogantes hacen referencia; a la vez obtuvimos un material escrito que es de gran utilidad para el análisis. Hemos de aclarar que las preguntas sirven de “pre-texto” para favorecer la producción discursiva en el trabajo grupal, que es nuestro principal dispositivo de investigación-intervención.

*Análisis de algunas significaciones imaginarias
en torno a la "vocación" del maestro*

Es necesario aclarar que *no compartimos* el concepto de "vocación", que se deriva de algunos planteamientos "tradicionales" de *orientación vocacional*, donde aquél alude a una especie de llamado interior que supuestamente "marca" el destino de los hombres, y que por medio de un procedimiento generalmente psicométrico pretendía revelar al consultante. No está de más recordar que la premisa que dio origen a la *orientación vocacional* era la de encontrar (bajo la lógica de un *darwinismo funcionalista*), el lugar que cada sujeto, (de acuerdo con su "dotación natural"), debía ocupar para adaptarse mejor a los requerimientos de la sociedad:⁶ "encontrar al hombre correcto para ubicarlo en el lugar correcto".

Sin embargo, pareciera que para algunos maestros la *vocación* es en verdad un "llamado interno" o una especie de "dotación natural" que los hace ser docentes: "siempre quise ser maestra" (Lilia). En algunos la "vocación de maestro" aparece primordialmente como una "vocación de servicio y de atención a los desamparados, los minusválidos y los niños", tal es el caso de Andrea que decide convertirse en maestra cuando visita un orfanato y, posteriormente, se integra a ayudar a un grupo de niños *scout* con parálisis cerebral, acontecimientos que ella relata como decisivos. Esta idea de la vocación de servicio del maestro es sostenida y reforzada también por las significaciones imaginarias sociales⁷ en torno a los docentes de educación básica.

Recordemos que el dispositivo de educación básica, como hoy lo conocemos, aparece en el siglo XIX con la finalidad de responder a la urgencia de moralizar a las masas, pero también llevar a cabo una función profiláctica y de atención a la población pobre y desvalida de las urbes, en especial a los niños, con el propósito de prepararlos para su incorporación al trabajo, pero también con el objetivo de educarlos, enseñarles medidas sanitarias y hacerlos *hombres de bien*.⁸

⁶ Un análisis más detallado acerca del encargo social a la orientación educativa y vocacional puede consultarse en: Anzaldúa (1999) *La orientación educativa: un dispositivo de poder en transición*.

⁷ En el capítulo La formación y la construcción de la identidad del docente en educación básica (págs. 88 y ss.), se desarrolla el tema del papel de las significaciones imaginarias en la formación y la identidad docente.

⁸ Esto ha sido abordado con más detenimiento en el capítulo El "modelamiento" del docente de educación básica por el Dispositivo pedagógico, págs. 53 y ss.

Lo que generalmente se denomina como “vocación” personal, es una serie de *significaciones imaginarias* asumidas (generalmente *a posteriori*) a manera de “explicación” o “justificación” acerca de una decisión sobre los estudios y/o prácticas profesionales elegidas.

Es interesante señalar que en el relato de varias maestras sobre los “motivos” que les hicieron elegir el magisterio como carrera, esté el deseo de atención y protección a los niños. En el imaginario social la función de educación básica es fundamentalmente femenina y está asociada a las tareas que se espera que por “naturaleza” lleven a cabo las mujeres:⁹ cuidar y educar niños. En el origen mismo del dispositivo de educación elemental se piensa que son las mujeres las que de manera idónea deben llevar a cabo esta labor,¹⁰ a tal grado esto es así que por ejemplo en la actualidad, en la Escuela Normal de Educadoras y en las instituciones donde se forman “asistentes educativas”, sólo se permite el ingreso a mujeres.

Volviendo al grupo, podemos apreciar que buena parte de las maestras se vieron desamparadas en la infancia: Adela es hija de madre soltera y al parecer vivió –al igual que su hermana Aurora, que también participa en el grupo– una infancia difícil con carencias económicas y teniendo que ayudar a las labores del campo; Lilia sufrió la separación de sus padres cuando cursó la secundaria y estaba próxima la elección de estudios; Carolina padeció el abandono de su madre cuando cursaba sexto año de primaria y es su maestra de ese entonces quien le sirve de apoyo para superar este doloroso episodio. Esto me hace pensar en una hipótesis: pareciera como si algunas maestras asumen esta profesión de educar, atender y cuidar niños, como si estuvieran tratando de “reparar” una carencia de su infancia. En este sentido transfieren a su labor como docentes ese deseo de reparación.

La identificación, proceso central de la “vocación” del maestro

La figura “maestra-madre” –que se encuentra en el imaginario social y en el origen del magisterio de enseñanza elemental– parece ser un “modelo de identificación” que subyace a la elección de la carrera de estas profesoras. Esto marca también una forma particular de relación transfe-

⁹ Esto se aborda con claridad en Aurora Elizondo (1994) *La maestra: una madre pura, bella y afectuosa*.

¹⁰ Véase el capítulo El “modelamiento” del docente de educación básica..., págs. 53 y ss.

rencial con los alumnos, a los que ven como “hijos”, dinamizando así fantasías y manifestaciones de deseo diversas e incluso ambivalentes. Veremos que esto aparecerá con mayor claridad en la siguiente sesión, en el ejercicio de las máscaras, donde varias maestras manifiestan en su discurso cariño y protección a los niños, pero en sus máscaras revelan actitudes hostiles.

Por supuesto que son muy variadas las transferencias que se generan a partir de la asunción imaginaria de esta peculiar *figura materna*, pues actualizan significaciones que para las maestras tiene “ser madre”, de acuerdo con su experiencia infantil, así como a la identidad que ellas mismas se han construido como *madres* y como *maestras*. Paralelamente se juega también la significación que tienen sus *hijos* y sus *alumnos*; pero además la significación que para ellas tiene su propia infancia, los alumnos les pueden dinamizar escenas, episodios, afectos de su historia. Esto por ejemplo aparece claramente en Carolina: “en general a todos los niños los quiero mucho y me llevo bien con ellos, pero algunas veces empecé a ver que algunos niños me molestaban, que rechazaba a los niños que tuvieran problemas como yo; a esos niños los rechazo, ahora lo sé. Ojalá pudiera cambiar eso”.

La identificación con una figura materna puede ser de carácter ambivalente y puede propiciar relaciones transferenciales distintas: de sobreprotección como en el caso de Andrea que vive atendiendo a los niños como si estuvieran desamparados o minusválidos, o Carolina que “rechaza” a los niños con problemas de abandono semejantes a los suyos en la infancia.¹¹

La “vocación” no tiene que ver con “un llamado interior que señala un destino” o con una “dotación natural”, sino más bien con una serie de *identificaciones*¹² con objetos, figuras o procesos significativos con los que el sujeto establece un vínculo particular que se liga estrechamente a su deseo y fantasías, que influyen de manera importante a que elija una determinada actividad profesional.

¹¹ Los efectos de estas identificaciones y las significaciones imaginarias que les subyacen aparecerán con más claridad en las relaciones transferenciales que pueden vislumbrarse en la segunda sesión con el ejercicio de las máscaras.

¹² La identificación designa el proceso a partir del cual un sujeto adopta como suyos uno o varios atributos de un semejante que ha sido adoptado como “modelo” (Evans, 1997:107). Por medio de este proceso se constituye al sujeto (Laplanche y Pontalis, 1971:191). El tema de la identificación ha sido abordado con más amplitud en el apartado La *formación* como un proceso de construcción de la identidad docente, págs. 90 y ss.

Indudablemente, la identificación con los profesores de la infancia y de la juventud son un elemento muy importante en la elección de la profesión docente, como lo reporta la mayoría de los maestros (“en sexto de primaria tuve un maestro que me parecía un personaje inigualable”); Rodrigo también se identifica con su maestro de sexto (“pensaba: quiero ser como él”). Curiosamente Carolina también relata una intensa vinculación afectiva con la maestra del mismo grado, cuando la madre la abandona (“mi maestra de sexto fue mi refugio”); Aurora se identifica con una de sus maestras de secundaria que la consolaba por no haber conocido a su padre. Estela se identifica con su hermana que estudia para educadora, y Elvia entra a la Normal de Educadoras por seguir a una amiga de la secundaria a la que admiraba.

*La “idealización”, un espejismo
que seduce y mueve a la identificación*

Detrás de estas identificaciones hay una serie de idealizaciones¹³ con las que se “engancha” el desecho de los maestros e inducen su elección como docentes (Andrea, por ejemplo, pensaba que para ser maestra debía ser “alta y de carácter fuerte”; Federico veía a su maestro de sexto como “atlético, bien parecido, inteligente y amable”).

Las idealizaciones se vinculan también con la imagen *sublime* con que se ha investido a la Benemérita Normal de Maestros. El nombre mismo despierta una serie de significaciones imaginarias que la asocian con la “excelsitud”, “benevolencia”, “gratitud”, “mística”, “honor” y “mérito”. Connotaciones que mantiene desde su creación, hace más de un siglo, y que la convierten en la depositaria de deseos e idealizaciones de quienes entran a estudiar ahí: “cuando vi la Normal me pareció imponente” (Carolina); “no lo podía creer (...) me convertí en profesor de la benemérita” (Federico).

Esta imagen se reforzaba también con la enorme demanda que hasta hace pocos años existía aún para ingresar a estudiar en ella. La mayoría de los maestros relatan como un verdadero “mérito” haber logrado ingresar

¹³ La idealización se refiere al proceso por el que “se llevan a la perfección las cualidades y el valor del objeto. La identificación con el objeto idealizado contribuye a la formación y al enriquecimiento de las instancias llamadas ideales (*yo ideal, Ideal del yo*)” (Laplanche y Pontalis, 1971:188). La importancia de la transferencia de las instancias ideales en la relación educativa ha sido desarrollada en el apartado Transferencia, amor y sugestión, págs. 111 y ss.

a esta institución. Federico, por ejemplo, cuenta emocionado todos los pormenores desde que fue por su ficha de examen para ingresar a la Normal, y la angustia que sintió al pensar que lo habían rechazado: “el día que pegaron los resultados... sentía que se decidía mi vida (...) Había muchas listas (...) *no me encontré... quería suicidarme...* Cuando oí que en otro lado había más listas, fui corriendo (...) Ya casi para terminar la última lista *me encontré*, no lo podía creer, me regresé varias veces para ver mi nombre”.

Antes de que los estudios de Normal se convirtieran en licenciatura (1984) y requirieran bachillerato, la Normal era vista como un *trampolín*¹⁴ para acceder después a estudios universitarios, con la ventaja de que al egresar de ella se contaba con una carrera, e incluso con una plaza para trabajar. Cuando se convierte en licenciatura y las plazas que se ofrecen a los egresados disminuyen y se ubican generalmente en zonas marginales, se reduce dramáticamente la demanda para incorporarse a esta institución. Sin embargo, sigue manteniendo un lugar carismático, investida de una serie de imaginarios con los que se enganchan los que acuden a estudiar ahí.

Todo lo idealizado tiende a ser devaluado; son frecuentes los comentarios de los maestros del desencanto que experimentaron al entrar a estudiar en la Normal. A pesar de eso la mayoría de los maestros reconocen con orgullo su origen: “me sentía orgullosamente normalista, aunque para los universitarios (...) ser normalista es una devaluación... hay quien hasta le da vergüenza. Pero el esfuerzo que uno hace para ser maestro y el trabajo que esto implica y las satisfacciones que uno tiene, hacen que uno vaya sacando respeto por ser normalista” (Rodrigo).

Si bien reconocen que la formación en la normal fue importante, también la relativizan: “muchas veces el conocimiento de los autores y todo

¹⁴ Para muchos maestros, la Escuela Normal era su *institución de referencia* (a la que siempre habían querido pertenecer) y de *pertenencia*, por lo tanto no tenían que escindir sus idealizaciones. Sin embargo, algunos maestros que después de la Normal hicieron estudios universitarios, veían como *institución de referencia* (objeto de su idealización) a la universidad, de manera que la Normal (*institución de pertenencia*) sólo era empleada como “trampolín”. Hasta hace algunos años, la Escuela Normal mantenía una fuerte “idealización”, de manera que aun habiendo cursado carreras universitarias, muchos maestros se decían “orgullosamente normalistas” (como en el caso de Rodrigo). Esto ha ido cambiando al generalizarse la idea de la “deficiente” formación de los egresados de la Normal y la menor “jerarquía” que tienen estos estudios (en el imaginario social) por estar asociados a la educación básica; en consecuencia, algunos universitarios prefieren ocultar su origen normalista.

eso (...) no lo usas (...) y *la haces ahora sí que por intuición, por empirismo*" (Elvia). Pero todos reconocen la importancia de la *formación* "informal" a partir de la experiencia y la identificación con otros docentes, como una parte imprescindible de su formación como profesores.

El magisterio: a quien lo atrapa... ya no lo suelta

El magisterio atrapa, unos lo viven como una vocación, un destino ineludible pero satisfactorio; otros llegan a él por accidente o por necesidad al no encontrar otra mejor opción de estudio o trabajo, pero una vez que están ahí no lo dejan: "yo no quería ser maestra, pero una vez que estás dentro de la enseñanza como que *te empieza a gustar y ya no lo quieres dejar*" (Aurora).

Hay una serie de significaciones imaginarias, ligadas a la profesión docente, que asumen los maestros y los hace permanecer en ella a pesar de las múltiples desventajas que conlleva. Con la pregunta acerca de *lo que les gusta de la docencia* analizamos esta dimensión. Encontramos de manera reiterada las siguientes significaciones que conforman los "motivos" que los mantiene en la docencia:

1. La idea de *impulsar el desarrollo y la educación de los niños*.
2. *Ayudar a resolver problemas, dar confianza, elevar la autoestima e interactuar con los niños*.
3. *Enseñar y transmitir conocimientos*. Curiosamente este motivo no aparece tan reiteradamente como los anteriores. Al parecer se privilegia más la relación afectiva con los niños que la posibilidad de transmitirles conocimientos: "me gusta la relación con los niños, no tanto lo académico" (Lilia).
4. Sin duda uno de los elementos que sostiene con gran fuerza el gusto por el magisterio es la posibilidad de "dejar huella y ser recordados por sus alumnos con cariño y gratitud". *Dejar huella* es en buena parte repetir el proceso que en muchos de ellos los hizo maestros (dejar las huellas que sus maestros les dejaron a ellos) pero también implica la fantasía de perdurar más allá de la muerte, trascender la propia vida. Sin duda este es un deseo narcisista, relacionado con la búsqueda de reconocimiento, que aparece en muchas de las significaciones imaginarias que para el maestro tiene su labor y que en ocasiones dinamizan vínculos transferenciales. Este es uno de los principales factores que les mantiene en este trabajo, y se convierte en un incentivo importante de superación profesional: "para que les deje una huella positiva, para eso me gusta prepararme y estudiar más" (Andrea).

5. El magisterio es visto también por algunos como una profesión que permite el *aprendizaje y el desarrollo personal*: “me gusta seguir siendo maestro a pesar de los pesares, ya que es una invitación a pensar (...) es una oportunidad para seguir aprendiendo” (Rodrigo). En general se reconoce que la docencia es “un trabajo que deja muchas satisfacciones personales y profesionales” (María) y esto, en buena parte, mantiene a los docentes en esta profesión.

La “madeja” burocrática

Si bien hay varios elementos que a los maestros les agrada de su práctica profesional, hay otros que les disgustan. El *trabajo burocrático-administrativo* al que son obligados los docentes, así como *el bajo salario* que perciben son dos de los principales factores que les disgustan de su labor. El trabajo burocrático es visto como un obstáculo para la enseñanza: “me disgusta el llenado de documentos que quitan tiempo” (Andrea); “lo que más me disgusta es la burocracia que obstaculiza el trabajo académico... siempre se privilegia la normatividad y la planeación, y la parte académica queda en segundo lugar” (Rodrigo).

Uno de los elementos centrales del trabajo burocrático en las escuelas es la *planeación*. Llevada a cabo a partir de cierta normatividad, es un elemento fundamental de evaluación y control del sistema de educación básica, de ahí que se convierta en el blanco de varias críticas, sin embargo nadie cuestiona su existencia, tal vez porque algunas de las maestras ocupan cargos de autoridad (Elvia, Estela, Aurora y Adela): “me disgusta la planeación porque con frecuencia hay indicaciones inoportunas que impiden realizar lo planeado y rompen nuestros proyectos” (Elvia); “la normatividad me parece obsoleta y fomenta las jerarquías, el autoritarismo y la incongruencia” (Elvia); “lleva a la simulación” (Rodrigo). Esta crítica al sistema burocrático y el trabajo que impone, reaparece en la última sesión con más fuerza y claridad. Por lo pronto se señala que este tipo de disposiciones generan muchas contradicciones e impiden la innovación: “nos están pidiendo que enseñemos valores, que los pongamos en práctica... pero por ejemplo ¿no tenemos libertad! ¿Cómo vamos a enseñarla? (...) se dice que debemos propiciar en el alumno la autonomía, cuando uno como maestro no la puede ejercer” (Estela); “Me molesta que las autoridades (...) no apoyen las innovaciones que uno quisiera implementar” (Elvia).

El disgusto hacia el sistema burocrático se manifiesta también en que les permite una participación muy escasa y relativa, en especial en la elaboración de propuestas y en la consideración de sus opiniones sobre las modificaciones que pretende implementar: “aparentemente se consulta a los maestros para cualquier modificación (...) se recogen sugerencias y observaciones, pero en realidad no creo que tomen en cuenta esto” (Aurora).

Si bien el sistema burocrático surge como un medio para hacer eficiente y racional el funcionamiento de las instituciones (Weber [1922] 1999), esta forma de organizar la educación básica se ha convertido en un obstáculo para la enseñanza, que es el principal objetivo para el que se creó la escuela. La burocratización ha provocado que los procesos administrativos sean más importantes en sí mismos que el objetivo para el que supuestamente fueron creados. José Bleger señala al respecto: “los medios se transforman en fines y se deja de lado el hecho de que se había recurrido a los medios para conseguir determinados objetivos o fines” (1996:78 y s.).

La SEP (1997) reconoce que la administración burocrática obstaculiza la enseñanza, sin embargo no se plantea una “desburocratización”, sino tan sólo pretende implementar algunas modificaciones que no implican una transformación a fondo de la administración. Pensamos que esto obedece a que el sistema burocrático a partir de sus normas, reglamentos, trámites y formas de control, cumple una función de disciplinamiento, dominio, dirección y control del Dispositivo pedagógico que se ha creado en torno a la educación básica. Es decir, favorece el ejercicio estratégico del poder.

La burocracia ha colocado en primer plano el objetivo de disciplinamiento y control, por encima de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Este régimen educativo favorece además la *socialización “burocrática”*, que supone entre otras cosas “adaptarse” a un *sistema burocrático de vivir* que implica una forma de conducción de masas que el capitalismo requiere. De ahí que el Dispositivo pedagógico no cuestione su aparato burocrático, que hasta ahora le ha funcionado perfectamente para sus fines, y sólo se preocupe por “reformularlo” para hacerlo más eficiente.

“Idealización” y *devaluación docente*

Aunado al malestar por la burocracia del sistema educativo, a los maestros les disgusta *el bajo salario* que perciben: “lo que más me disgusta es el salario” (Lilia); “Hay pocos estímulos económicos y de formación, y

además una excesiva carga administrativa” (María). El precario sueldo lo vinculan con *la devaluación que perciben de varios sectores de la sociedad que menosprecian su trabajo*. Este indudablemente es uno de los elementos de disgusto y desilusión más importantes para los maestros: “me disgusta (...) que poco a poco se ha venido desvalorizando la imagen del profesor” (María).

La devaluación social del maestro es un tema que reaparecerá también en la última sesión. El disgusto evidente y reiterado por esto se vincula con una *fuerte contradicción*: el profesor asume una identidad de “bene-mérito”, y por lo tanto *piensa que es digno de reconocimiento por el esfuerzo de su labor; y demanda de sus alumnos, de los padres de familia y de la sociedad en general, el reconocimiento del valor de su trabajo, de su entrega, de su sacrificio*; demanda no sólo una valoración económica, sino moral y social.

En las significaciones imaginarias sociales también se presentan estas contradicciones: por un lado la labor docente es investida de atributos y méritos que destacan su importancia social como “formador de los hombres del futuro” y *transmisor de la cultura*.¹⁵ Aunadas a estas significaciones aparecen otras, donde el maestro es visto como un burócrata, con una formación y un desempeño laboral mediocre.

Muchos maestros viven esta devaluación social como una pérdida; imaginan que antes la sociedad los valoraba y ahora no,¹⁶ incluso reconocen con nostalgia que en ciertos lugares (generalmente zonas rurales o marginadas) el maestro goza aún de respeto y reconocimiento, sin embargo en la actualidad en la mayor parte de la sociedad esto se ha perdido.

¹⁵ Muchos docentes se mantienen en el magisterio “sostenidos” por la ilusión de encarnar estas significaciones imaginarias. Posiblemente esta imaginaria, asociada a considerar la docencia como una labor humanista y desinteresada, ha obstaculizado que algunos maestros luchen, de manera decidida, por mejorar su situación económica. Hay amplios sectores del magisterio que no participan en las luchas reivindicatorias.

¹⁶ Esta idea es relativa, recordemos que desde que aparece el maestro de enseñanza elemental dentro del Dispositivo pedagógico, en el siglo XIX, se consideraba que el maestro debía recibir un salario muy modesto para que aprendiera a vivir en la austeridad y predicara con este ejemplo a sus alumnos. Además, si bien es cierto que se lo consideraba como “modelo de moral”, no debía tener muchos conocimientos y bienes, pues podría pecar de vanidad. Desde ese entonces la figura del maestro ha sido objeto de ambivalencia social y de discursos contradictorios. Esto ha sido abordado con más detenimiento en el capítulo El “modelamiento” del docente de educación básica por el Dispositivo pedagógico, págs. 53 y ss.

Con preocupación un maestro reconoce: “hay problemas para *rescatar eso, nos va a costar mucho trabajo darnos nuestro lugar*” (Federico).

La búsqueda de reconocimiento hará que el maestro repruebe con energía las faltas en que incurren sus compañeros, pues empañan la imagen que ellos pretenden rescatar: “me enoja mucho que existan compañeras que son irresponsables y no tienen compromiso con su trabajo ni con los niños” (Elvia). El disgusto que genera las “fallas” de los demás hace que entre los maestros se juzguen con severidad y se distancien entre ellos. A diferencia de lo que ocurre en la Normal, donde los futuros docentes forman grupos cohesionados y “fraternos”, al entrar a trabajar en las escuelas, la solidaridad y el compañerismo se reduce enormemente y en su lugar prevalece la competencia, la envidia y las críticas.

La imagen del maestro que sacrifica tiempo, dinero y esfuerzo por sus alumnos y por la comunidad, se ve empañada por los profesores que no siguen esta voluntad de servicio, entrega y compromiso, que no tienen *vocación*. La vocación entonces se ve cargada de todas estas significaciones y adquiere un valor peculiar para el magisterio, incluso sirve de categoría para distinguir y valorar de manera diferente a los profesores: el comprometido tiene vocación, el otro no, es sólo un burócrata que ni siquiera merece el nombre de “maestro” (recordemos las connotaciones místicas de esta palabra en muchas religiones).

La exigencia hacia los compañeros, también se vuelca hacia ellos mismos, de tal manera que repudian cualquier falta a esta imagen que reconocen en ellos: “lo que me disgusta de ser maestra, no es precisamente algo de mi profesión, sino de mí (...) ser incompetente para resolver algunos de los problemas de los alumnos” (Lilia); “Me molesta no tener los recursos materiales ni intelectuales para apoyar a los alumnos” (Elvia); “Lo que no me gusta es que tenga la cabeza tan cerrada, y para corregir a un alumno recurra a las amenazas” (Carolina).

La imagen idealizada del docente con la que se identifican los maestros, los hace siempre estar en falta respecto de ella. Como idealización no se puede alcanzar, sin embargo ellos lo intentan y en ese afán se juzgan y tratan de cambiar a toda costa; un camino que eligen con frecuencia es *la actualización y la formación permanente*: “sé que me falta mucho por saber y creo que la experiencia que tengo todavía no es suficiente (...) de ahí la gran preocupación por actualizarme y superarme” (Andrea). La mayoría de los maestros que participaron tiene más de 15 años de servicio, incluso tres de ellas (Andrea, Elvia y Estela) están próximas a poder jubilarse y sin embargo se siguen preparando; estudian la licenciatura en la UPN

haciendo un esfuerzo muy grande, a pesar de que en términos de salario y escalafón no implique una mejora significativa.

Otro elemento que disgusta a los maestros es la *falta de tiempo* para atender a los niños “ya que las cargas administrativas absorben estos tiempos” (Estela). Para muchos, el compromiso es tal que en realidad todo el tiempo eres maestro; no es una identidad de la que te puedas desprender fácilmente: “aunque pareciera ser un trabajo de medio tiempo, en realidad te exige las 24 horas del día” (María).

La idealización con la que muchos docentes abrigan el magisterio, se ve frustrada al entrar a trabajar: “las cosas no eran como yo esperaba (...) había muchos problemas que me desilusionaron” (Federico); “Ser maestra también tiene su lado difícil: te haces cargo de 50 niños que a veces están gritando y pateando y a veces quieres gritar también” (Lilia). Se dan cuenta que no pueden llevar a cabo muchas de las cosas que imaginaban y deseaban: no siempre logran que los alumnos les pongan atención y aprendan, a pocos alumnos les interesa aprender lo que el maestro les enseña, la relación con los estudiantes no siempre es buena, el reconocimiento que esperan de los niños, los padres, los compañeros y las autoridades, no llega o es insuficiente.

También se dan cuenta que no tienen la posibilidad de resolver una gran cantidad de problemas que presentan sus alumnos tanto personales como académicos, que tampoco pueden hacer frente a las carencias de la comunidad y de la escuela; en fin, se percatan que no pueden cumplir con el papel de benefactor social que habían imaginado. Sin embargo, queda la esperanza que algún día lo lograrán, que se aproximarán aunque sea un poco a la imagen ideal que se han formado de lo que es un maestro,¹⁷ imaginario que la sociedad sostiene mediante múltiples producciones culturales.

Reiteradamente escuchamos decir a los profesores que a pesar de todo les gusta ser maestros, su vocación de servicio los sostiene en esta tarea que siempre les deja satisfacciones: “Sigo siendo maestra porque creo que puedo ayudar a los niños a superarse como seres humanos” (Andrea); “Me gusta ser maestra porque siento una genuina necesidad de aportar *algo* a las nuevas generaciones (...) hacer algo bueno por los niños” (Elvia); “Me gusta ser maestra porque (...) deja muchas satisfacciones (...) aunque tengas limitaciones de tipo económico” (María).

¹⁷ Tal vez esta ilusión sea un obstáculo para buscar satisfacciones más reales.

“A pesar de los pesares” (Rodrigo) a los profesores les gusta seguir siendo maestros, por las satisfacciones que reciben, pero también porque la figura del maestro sigue investida de un cierto halo de “misticismo” alimentado por un imaginario social que seduce: el maestro es un “formador de hombres”, modelo social y moral, que tiene en sus manos el futuro de las nuevas generaciones.

Segunda sesión

En el sueño no hay ley, no hay interdictos ni prohibiciones, no hay castigos ni culpas (...) aparecen todos los personajes que nos constituyen, nos vestimos con todas las máscaras (...) Una multiplicidad nos habita, y el alma sin cuerpo juega.

Ma. Inés García Canal

Quise incluir al alumno dentro de la máscara del maestro... lo que tú puedes hacer, él lo vive.

Adela

Participantes

Andrea, Elvia, Rodrigo, Carolina, Estela, Adela, Aurora, Lilia, María y Sonia (nueve maestras y un maestro; Federico ya no se presentó al grupo). Inicia a las 8:20 horas y termina a las 13:30 horas del sábado 20 de febrero de 1999.

Actividades

1. Caldeamiento: caminar por el salón primero despacio y después rápido. Saludarse de una manera original.
2. Fantasía guiada: retroceden en el tiempo hasta recordar sus momentos como alumnos y los maestros que tuvieron.
3. Círculo mágico: imaginar que en el centro del salón hay un círculo mágico, en el momento de atravesar su perímetro nos convertimos en los maestros más significativos que hemos tenido.

4. Dar respuesta por escrito a estas preguntas: acerca de los mejores maestros, ¿qué les gustaba de sus mejores maestros?, ¿qué deseos tenían ellos?, ¿qué significaban para ustedes?, ¿qué tienen de ellos? Acerca de los peores maestros, ¿qué les disgustaba de sus peores maestros?, ¿qué deseos tenían?, ¿qué significaban para ustedes?, ¿qué tienen de ellos?
5. Comentar las respuestas en equipos.
6. Máscaras: se les pide que dibujen la máscara del maestro. Caminan con sus máscaras puestas y se comentan entre ellos sus máscaras. Después se les pide que dibujen la máscara del alumno de ese maestro ya dibujado. Caminan ahora con las máscaras del alumno puestas. Por último se analizan las máscaras en plenaria.

Caldeamiento

Al comenzar la sesión se encuentran presentes Andrea, Rodrigo, Elvia, Estela, Adela y Aurora. Recién iniciado el “círculo mágico” se incorporan Lilia y Sonia, y más tarde se integra María.

Como caldeamiento damos las siguientes instrucciones: que caminen por el salón primero despacio y después rápido; que alternen las velocidades, y en cada cambio que aumenten o disminuyan más su velocidad según sea el caso. Posteriormente, que caminen normalmente y que piensen en una forma original de saludarse. Cada uno inventa un saludo y los compañeros deben contestarlo de la misma manera. Esto lo hacen caminando por el salón sin seguir una ruta preestablecida (cambiando de dirección con frecuencia). Algunos saludan con los codos, otros con la rodilla, con una sonrisa y levantando las cejas, etcétera. Todos se han saludado al menos dos veces. Les pedimos que sigan caminando, ahora con los ojos cerrados, y que traten de recordar algunos momentos significativos cuando eran alumnos.

“El álbum de fotografías de mi vida como estudiante”

Les pedimos que cierren sus ojos, caminen despacio, que traten de recordar episodios significativos de su época de estudiantes. Les recuerdo que en la actualidad la mayoría de ellas son alumnas de la universidad, pero quiero que traten de hacer un recorrido hacia atrás. Les indico que con mucho cuidado den cinco pasos hacia atrás imaginando que cada paso que dan, los remonta a una edad cada vez menor, de tal manera que al dar el último paso se detendrán y se ubicarán en el momento en que por

primera vez fueron estudiantes. Les pido que sin abrir los ojos traten de recordar la primera vez que entraron en una escuela como alumnos.

Les digo que imaginen que cuentan con una cámara fotográfica “mágica” que puede captar todas aquellas escenas que les resulten significativas de su vida como estudiantes y una vez que las recuerden las “fotografien”. Después, trato de dirigir paulatinamente sus recuerdos de manera que recorran toda su trayectoria estudiantil, “fijando” en “fotografías” las escenas más significativas. Posteriormente les pido que traten de ver las “fotografías” que han tomado y que las vayan ordenando para pegarlas en un álbum que han comprado específicamente para ellas. Una vez que han pegado las fotos en su álbum, les pido que lo hojeen y traten de ubicar las *escenas que más les resulten significativas en su vida de estudiantes, y que ubiquen cuáles son los maestros que aparecen en ellas*. Les pido que seleccionen dos o tres de estas fotografías y traten de “revivir” las escenas que evocan: ¿qué sucedió?, ¿cuándo sucedió?, ¿quiénes participaron?, ¿qué dijeron?, ¿cómo se sintieron en esa ocasión?, ¿qué maestro o maestros tenían?, ¿cómo eran?, ¿qué les llamaba la atención de ellos?

Mientras los participantes continúan con el ejercicio, Beatriz (la coordinadora) y yo colocamos algunas sillas de manera que formen un círculo grande, con varias “entradas”, para el siguiente ejercicio.

Ya que han “revivido” imaginariamente las escenas más significativas, les pedimos que vean por última vez sus fotografías, cierren su álbum y poco a poco se vayan ubicando en el presente: que se encuentran en la UPN y que están asistiendo a una experiencia grupal; les pedimos que muy despacio vayan abriendo sus ojos y se coloquen fuera del círculo que hemos formado con las sillas.

“Círculo mágico”

Les digo que aprovechando que tienen muy frescos sus recuerdos de estudiante y que han recordado escenas importantes, quiero que “ubiquen” a los maestros más significativos en su vida y traten de recordar la actitud y la frase o frases que los caracterizaban.

Análisis del “Círculo mágico”.

El recuerdo: entre la amargura y la gratificación

Podemos apreciar en este ejercicio que los maestros que se recuerdan están ligados a escenas significativas que tienen una intensa carga afectiva.

La mayoría de los docentes son recordados por diversos episodios de *maltrato infantil*, del que fueron objeto los participantes del grupo. De 27 participaciones, 12 se refieren a maestros recordados por alguna escena de maltrato, cinco se refieren a un recuerdo agradable y el resto (10) a alguna ocurrencia graciosa del maestro.

Las *escenas de maltrato* que se recuerdan son muy variadas: el encierro en una bodega (Elvia); *regaños* (“¡Vienes a calentar el asiento! ¡No te apuras!”; “[gritando] Hagan el examen, irápido!, irápido! ¡Sin copiar!”); *castigos* (“¡Te callas, tú lo empujaste y no le andes haciendo eso a mi nieto y te quedas sin recreo!”); *amenazas* (“¿Por qué fuiste a acusarme?... ya sabes que puedes tener problemas”, “¡Ah, Villa!, pues aquí no vas a ser tan Villa”); y *burlas* (“Podrías parecer un zancudo”, “¡No rebuznan porque dios es grande!”; “Muchachos, ¡abran esas puertas huele a Batman!”; “¡Haz la conjugación. ¿Cómo dices? ¿Yo te correría? Ya te dije que no es *tamal*, está equivocado”).

Los recuerdos vinculados a escenas de reconocimiento y gratificación son muy pocos: la maestra de taquigrafía que le trae a cada una de sus alumnas un “dije” de regalo por haber hecho un excelente curso, la felicitación a Elvia: “me gustó tu trabajo (...) ojalá sigas siendo como tú”.

También aparecen recuerdos agradables de organización de torneos de fútbol (Andrea y Rodrigo), de canciones a la primavera (Andrea), así como la preparación de una excursión (Andrea) y la oportunidad de leer un cuento que trajo la maestra (Rodrigo), pero estas dos actividades se plantean como un premio: “nada más vamos a ir (de excursión...) las niñas que se apuran, las calladitas” (Andrea), “Traigo un cuento para que lo lean los alumnos más aplicados” (Rodrigo). En esta misma línea hay recuerdos de maestros “exigentes” que intentaban con sus actitudes mejorar el desempeño de sus alumnos: “a sexto año sólo van a pasar con la maestra Lilia los niños que tengan diez” (Adela).

Aparecen también los recuerdos de maestros que tenían ocurrencias graciosas: quería ir a Perote y leyó el letrero del camión y dijo: “éste no me queda porque dice Perotejala pa’ Veracruz”; el mal del pinto tiene tratamiento con pinceladas de melanina; “No se preocupen. Tengo cara de perro, pero no muerdo”.

Curiosamente se recuerda también a ciertos maestros caracterizados por su despiste, su cinismo o por su incapacidad: “se me olvidó qué materia doy (...) pongan el libro de la 1 a la 200 y cualquiera de ustedes póngase a leer” (Elvia); “Por favor, niños, guarden silencio, por favor.. (en tono de súplica)” (Estela).

Llama la atención que sólo haya un recuerdo de una maestra haciendo referencia a la enseñanza de un contenido escolar: “A ver, niños, estamos haciendo la raíz cuadrada. Pongan atención” (Adela).

Este ejercicio nos muestra que los recuerdos con los que asociamos a los maestros que hemos tenido están vinculados primordialmente a situaciones afectivas que fueron significativas para nosotros. Cabe destacar que los maestros fueron recordados con bastante claridad a pesar de que han pasado muchos años y de que, a lo largo de su vida escolar, han tomado clases con muchos profesores. Es notorio que la mayoría de los maestros recordados eran de primaria y secundaria, y a pesar de ello se recordaron sus nombres, actitudes y las palabras que empleaban. Esto nos da pie a sostener algunas hipótesis:

1. Se recuerdan como *maestros significativos* aquellos con los que se estableció un vínculo afectivo fuerte, ya sea de carácter agradable o aversivo. Este tipo de vínculo nos permite suponer que puede haber una *identificación con ellos*, ya sea en el sentido de ser como ellos eran, o bien tenerlos como “modelo” de lo que no quieren ser.
2. La intensidad y claridad con que se recuerda a estos maestros nos hace pensar también en que pueden ser *objeto de actualizaciones transferenciales*. Es decir, pueden movilizar transferencias en el sentido de que, ahora al ser ellos maestros, pueden presentarse en su cotidianidad escolar situaciones semejantes que inconscientemente les haga repetir, de manera transferencial, elementos vinculados a lo que vivieron con estos profesores significativos.
3. El ejercicio mismo fue un *dispositivo “transferencial”*,¹⁸ pues se trataba de actualizar y de traer al grupo, en el *aquí y ahora*, a sus maestros significativos del *allá y entonces*, de su historia. El ejercicio permitió conocer algunos de los personajes significativos del *grupo interno* de los docentes con los que estamos trabajando.
4. Poco se recuerda quiénes y cómo nos enseñaron los contenidos académicos que supuestamente hemos aprendido a lo largo de nuestra historia escolar, sin embargo vemos que lo que perdura con intensidad es el vínculo afectivo que establecimos con ciertos maestros que dejaron huella en nuestra historia.

¹⁸ El tema de la transferencia en la relación educativa ha sido desarrollado en el capítulo Saber, poder y transferencia en la relación educativa, págs. 125 y ss.

Para tener más elementos de análisis hicimos que los maestros contestaran de manera individual una serie de preguntas sobre sus mejores y peores maestros, después pedimos que comentaran sus respuestas en equipos.

“Mi historia me sigue adonde voy” (Mis peores y mejores maestros)

Interrogantes

Mis mejores maestros (as)

1. ¿Qué me gustaba de ellos(as)?
2. ¿Qué deseos tenían?
3. ¿Qué significaban para nosotros(as)?
4. ¿Qué tenemos de ellos(as)?

Mis peores maestros(as)

1. ¿Qué les disgustaba de ellos(as)?
2. ¿Qué deseos tenían?
3. ¿Qué significaban para mí?
4. ¿Qué tengo de ese maestro?

Una vez que de manera individual los participantes responden a las preguntas, se forman dos equipos donde se comentan las respuestas tratando de encontrar elementos comunes. Los equipos se conformaron de la siguiente manera: Equipo 1: Andrea, Carolina, Estela, Elvia y Rodrigo. Equipo 2: Sonia, Adela, María y Aurora.

Análisis de las respuestas escritas de manera individual de todos los participantes del grupo

Mis mejores maestros(as)

1. *¿Qué me gustaba de ellos?*

Las características que más agradaban al grupo de sus *mejores maestros* son las siguientes:

- La apariencia pulcra y el arreglo impecable que tenían.
- Su presencia y su personalidad los destacaba.
- Sus buenos modales (no decían groserías).
- Tenían un trato cordial y respetuoso, aun cariñoso con los alumnos.
- Eran inteligentes y conocían muy bien su materia.
- Sus clases eran interesantes y amenas, transmitían sus conocimientos de manera clara y sencilla.

--Inspiraban confianza, eran comprensivos, pacientes y escuchaban a sus alumnos.

--Se relacionaban con sus alumnos, se interesaban en ellos y los ayudaban a resolver sus problemas.

--Exigían que se hicieran bien los trabajos y se entregaran a tiempo. En correspondencia eran responsables y revisaban todos los trabajos que dejaban.

--Dirigían con facilidad su clase, *su sola mirada bastaba para controlar al grupo.*¹⁹

--Organizaban excursiones y torneos deportivos que resultaban divertidos, y propiciaban la participación entusiasta del grupo.

Éstos son los atributos del *maestro ideal*, *modelo de identificación*, *ideal del yo* desde donde se convoca la realización de la función docente: "De él nació la idea de ser docente" (Aurora).

La formación docente que he denominado "informal"²⁰ se lleva a cabo a partir de las identificaciones con los maestros que tenían, de esta manera la formación es vista como una transformación del sujeto que se convierte en docente a partir de los modelos de maestro con los que se ha identificado, de tal suerte que la conformación de su identidad como profesor en buena parte es una recuperación de los atributos y significaciones imaginarias que tenían sus *mejores maestros*.

Conocer cómo eran sus maestros ideales nos permite explorar algunos elementos que caracterizan al *ideal del yo* de estos docentes, que pueden movilizar elementos transferenciales.

El maestro y la maestra ideal representaban para varios de los docentes del grupo que habían sufrido el abandono o la separación de sus padres (Aurora, Adela, Lilia y Carolina), la figura materna o paterna ideal: "Quizá para mí fue la primera imagen positiva masculina que yo deseaba de padre" (Aurora); "La extensión de mi madre" (Adela).

Por las características que muestran estos modelos ideales, vemos que en buena parte son atributos de figuras maternas y paternas idealizadas: comprensivos, pacientes y cariñosos con los niños. Investidos además de otros atributos intelectuales, académicos y personales que los hace tener un cierto carisma que seduce y fascina.

¹⁹ La omnipotencia del poder de la mirada, elemento central de la forma en que el maestro ejerce el poder en la relación educativa.

²⁰ El tema de la formación ha sido desarrollado en el capítulo La formación y la construcción de la identidad del docente de educación básica, págs. 88 y ss.

2. ¿Qué deseos tenían?

Los deseos que el grupo imagina de sus mejores maestros son los siguientes:

—Descaban que aprendieran sus alumnos y se superaran en lo académico y en lo personal (que estuvieran preparados para la vida).

—Que hubiera un ambiente agradable en la clase para facilitar el aprendizaje.

—Formar buenos ciudadanos, responsables, respetuosos, disciplinados, trabajadores, con criterio propio y “personas de provecho”.

—“Que le dijeran que ella era la mejor maestra” (Adela).

—“Despertar nuestra inconsciencia” (Adela).

—“Que reflejáramos de la mejor manera el empeño que él tenía” (Sonia).

Si bien el deseo que imaginan de sus mejores maestros es que sus alumnos aprendieran, es notoria también la reiteración del deseo de formar “buenos ciudadanos” y “personas de provecho” con una gran cantidad de cualidades. Esto nos hace recordar el objetivo central por el que surge el Dispositivo pedagógico de enseñanza elemental: moralizar a las masas y educarlas para adaptarse de la mejor manera al sistema capitalista de producción.

El encargo social que origina y sostiene el Dispositivo pedagógico, se ha asimilado a tal grado a la función docente que los participantes imaginan que forma parte del deseo de sus mejores maestros. Curiosamente el deseo de que los alumnos aprendan y de crear las condiciones para que esto ocurra, paradójicamente contraviene las prácticas escolares cotidianas que privilegian la educación “moral” sobre la académica.

Aparece también la idea del deseo de que el *alumno sea el reflejo*²¹ del empeño del maestro, aunado al *deseo de reconocimiento* por ser “la mejor maestra(o)”. El alumno, producto del trabajo del maestro, debe ser reflejo del esfuerzo del buen desempeño que lleva a cabo, que será reconocido por los demás ubicándolo como el *mejor*.

Aparece también el curioso deseo de “despertar nuestra inconsciencia” (Adela), quizá más que un deseo imaginado en el maestro ideal, hace alusión a lo que ocurre en el grupo: despertar la “inconsciencia” del grupo.

²¹ Este tema aparecerá más claramente en el ejercicio de las máscaras que se desarrolló en esta misma sesión, y que se analizará más adelante.

3. *¿Qué significaban para mí?*

Esta pregunta nos permite explorar algunas significaciones imaginarias de estos docentes idealizados.

—Un modelo a seguir.

—Representaba todo lo que “un maestro debe tener” (Andrea): organización, disciplina, orden, pulcritud, sabiduría, entusiasmo y rectitud.

—Formaban parte importante de la vida.

—Lograban cambiar el significado adverso que representaba la escuela.

—Se asemejaban a los ideales de las figuras materna y paterna.

Explícitamente reconocen que sus *mejores maestros* eran un modelo a seguir, sus cualidades eran vistas como virtudes que deberían alcanzar. Estos maestros ideales ocupaban un lugar muy importante en la vida de sus alumnos, su presencia dejó huella en ellos, a tal grado que incluso definió en algunos, su decisión de convertirse también en maestros.

Sin duda una de sus grandes virtudes era la de hacer amena la estancia en la escuela y propiciar el aprendizaje de los contenidos. Aparecen también con claridad, muchas alusiones a los atributos de las figuras maternas y paternas: “Alguien que me podía defender” (Andrea); “La extensión de mi madre (...) lo que también hubiese sido mi madre” (Adela).

Estas son algunas de las significaciones imaginarias de la figura del *maestro ideal*, que seguramente a manera de *ideal del yo* actúan como instancia superyóica, a la que se aspira convertirse, en función de la cual seguramente se dinamizan diversos episodios transferenciales: inconscientemente el maestro tenderá a repetir las escenas, formas de relación y pautas de comportamiento de sus maestros ideales, y se juzgará con dureza cuando su forma de ser y sus actos no correspondan a los idealizados.

4. *¿Qué tenemos de ellos(as)?*

Aquí tratamos de explorar algunas de las características que los docentes reconocen en ellos de sus *mejores maestros*:

—Pongo entusiasmo y dedicación en mi trabajo.

—Intento acercarme a los alumnos, los tomo en cuenta, dialogo con ellos, me muestro afectuosa y trato de resolver sus problemas.

—Organizo eventos, excursiones, concursos.

—Trato de facilitar y hacer agradable e interesante el aprendizaje.

Si bien los *mejores maestros son figuras idealizadas*, sin embargo reconocen que tienen aunque sea “un poquito” (Aurora) de ellos y se esfuerzan en igualarlos, aunque ninguno afirma que ha logrado ser como ellos,

incluso Sonia reconoce que no tiene “nada” de ellos. Es decir, podemos afirmar que han sido ubicados como modelos, *ideales del yo* verdaderos.

Cabe recordar que para Freud, el *ideal del yo* es una instancia diferenciada del yo y del superyó que da cuenta de un modelo de referencia del yo en el que “el sujeto ha intentado reconocerse y definirse, para disponer de un proyecto” (Fedida, 1979:105) que rija sus acciones. Para Lacan, el *ideal del yo* es “el significante que opera como ideal (...) la guía que gobierna la posición del sujeto en el orden simbólico, y por lo tanto anticipa la identificación secundaria (edípica), o bien es un producto de esa identificación” (Evans, 1997:107). El carácter idealizado de esta instancia implica una sobrestimación a la que se aspira, aunque en el fondo se sabe inalcanzable, sin embargo marca un “proyecto”, una “guía” con la que el sujeto se identifica y en función de la cual juzga sus *actos*. Entendiendo por *acto* no una simple conducta, sino un comportamiento de carácter simbólico realizado por un sujeto a quien se le atribuye una responsabilidad, en tanto que tiene una intención consciente y/o inconsciente vinculada con su deseo (ibidem, 30). El docente entonces contrastará y juzgará, consciente o inconscientemente sus actos en función de este *ideal del yo*, de manera que si considera que no alcanza el ideal que pretende experimentará sentimientos de inferioridad, y si sus actos contravienen el ideal el superyó le hará sentir culpa.

Mis peores maestros(as)

1. *¿Qué les disgustaba de ellos(as)?*

Para explorar con mayor claridad los modelos de identificación, decidimos analizar el polo opuesto: los *peores maestros*, con la intención de conocer qué elementos son los que se rechazan. Encontramos que las características que más se repudiaban de estas figuras rechazadas son las siguientes:

—Devaluaban a los alumnos y se burlaban de ellos.

—Eran autoritarios, lo único que les importaba era mantener su poder y la disciplina del grupo.

—No escuchaba ni comprendía a sus alumnos, por el contrario, se burlaba de ellos, los etiquetaba, los reprendía y castigaba.

—Abusaba de las alumnas.

—Sus clases eran repetitivas, dictaban, divagaban y boicoteaban el gusto por el aprendizaje.

—F'lojera, falta de compromiso.

—Mala presentación.

Cabé destacar en primer lugar que son pocas las características señaladas para estos maestros en relación con las manifestadas para los maestros ideales. Además, no todos contestaron puntualmente las preguntas sobre los peores maestros: Elvia sólo afirma que le disgustaba de su peor maestro que tuviera un carácter fuerte y la exasperaba; mientras que Aurora señala que para ella “no hay peor maestro, no me tocó vivirlo”, aunque más adelante menciona que le disgustaba de varios maestros que dictaran sus clases, divagaran y hacían que los alumnos repudiaran aprender. El carácter negativo con que se ha investido a estos maestros posiblemente sea el motivo por el que se trate de reprimir su recuerdo y se elude expresar muchas cosas de ellos.

Llama la atención que la razón principal por la que se rechaza a estos maestros es el maltrato que tenían con sus alumnos, en especial el autoritarismo que mostraban. En segundo término se señala sus deficiencias para dar clases y el efecto de rechazo que provocaban respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características que señalan de estos maestros resultan opuestas a las de los maestros ideales, lo que permite pensar que se trata claramente de una figura opuesta a la anterior, que puede servir de contraste para una identificación con la figura idealizada.

2. ¿Qué deseos tenían?

—Simulación, aparentar que trabajaban, pero no les preocupaba que sus alumnos aprendieran.

—Mostrar su poder y dominio sobre sus alumnos.

—Abusar de las(os) alumnas(os).

—Sacar provecho personal de su puesto como docentes.

La mayoría coincide que el deseo de estos maestros era “cobrar sin trabajar” (Carolina); simulaban que trabajaban y cubrían el horario pero no les importaba que sus alumnos aprendieran. Aparte de simular deseaban ejercer autoritariamente un poder que incluso llegaba al extremo del abuso sexual (Adela).

La irritación que puede percibirse en varias respuestas se vincula con la falta de compromiso y de *vocación* que perciben en estos profesores. Como vimos en el análisis de la primera sesión, este es uno de los principales “criterios” a partir de los cuales los maestros se juzgan entre sí, de manera que la falta de compromiso o vocación puede generar abiertas condenas. El repudio con que se juzga a estos profesores atraviesa por esta cuestión.

3. *¿Qué significaban para mí?*

—Representaba un parámetro negativo, “significaba el deseo de no ser como él” (María).

—Inspiraban miedo y provocaban que se “bloquearan” los alumnos.

—Desprecio.

—Un episodio desagradable: “un momento (año) (*sic*) desagradable” (Estela).

—Abuso.

Indudablemente los *peores maestros* son el parámetro negativo de lo que no se desea ser y en este sentido fungen paradójicamente como figuras de identificación, donde se identifican con las características opuestas del “modelo”. La identificación es un proceso ambivalente en el sentido que no sólo opera con la interiorización de atributos descados, sino que incluso los rasgos aversivos pueden tener la fuerza de despertar la identificación. Al respecto Freud señala, refiriéndose al complejo de Edipo: “El niño advierte que el padre le cierra el camino hacia la madre y su identificación adquiere con él un matiz hostil (...). La identificación es además desde un principio ambivalente, y puede concretarse tanto en una exteriorización cariñosa como en el deseo de supresión” (Freud, [1921] 1980:42). Más adelante afirma refiriéndose a la identificación con el síntoma: “en estas identificaciones copia el *yo* unas veces a la persona no amada, y otras, en cambio, a la amada. Tiene que parecernos también extraño que en ambos casos la identificación no es sino parcial y altamente limitada, contentándose con tomar un sólo rasgo de la persona-objeto” (ibídem, 44).

Los *peores maestros* son también objeto de identificación y movilizan procesos transferenciales, puede ocurrir por ejemplo que frente a una situación semejante a un episodio vivido con este tipo de profesores (el miedo o el bloqueo de un alumno), se actúe repitiendo²² inconscientemente la escena vivida. El miedo de los alumnos, a veces también de carácter transferencial, dinamiza transferencias en el maestro (contra-transferencia) y puede funcionar como dice O'Donnell (1984), como una especie de *oferta de rol*: el miedo del niño le ofrece al maestro la “oportunidad” de actuar como autoridad sádica, y esto puede movilizar en el docente un vínculo transferencial en el que las figuras de sus *peores maestros* pueden actuar de manera importante.

²² Recordemos que nunca es una “repetición de lo mismo”, sino una *re-producción*, una *re-significación* de lo que se repite. Esto se desarrolla en “Transferencia ligada a la repetición”, págs. 118 y ss.

La aversión, el miedo, el desprecio y el abuso son algunas de las significaciones que estas figuras tienen para el grupo y conforman el imaginario de lo que *no debe ser un maestro*.

Cabe señalar que a pesar de la imagen social devaluada con la que se caracteriza a muchos maestros, el docente en primera instancia goza de una buena imagen, pero cuando muestra autoritarismo, ineptitud o abusa de los alumnos su imagen cambia radicalmente: “Primero era respeto, era el maestro, después del incidente (acoso) era como cualquier persona” (Adela).

4. ¿Qué tengo de ese maestro?

Recuerdo que cuando el grupo leyó la pregunta en el pizarrón hubo expresiones de asombro e incomodidad. Les resultó difícil contestarla, pues les implicó tratar de reconocer en ellos mismos características de estos docentes catalogados como los *peores*.

—Un modelo de lo que no se debe hacer.

—Un mal recuerdo.

—“Un carácter fuerte y tendencia a exasperarme” (Carolina).

—Impuntualidad.

—“Algo se quedó” (Aurora).

—No sé.

—Nada.

La mayoría considera que sus *peores maestros*, además de tener un mal recuerdo, les muestran un modelo de lo que no deben ser. El carácter *aberrante* que representan hizo que a algunos de ellos les costara mucho trabajo reconocer que pudieran tener algún rasgo que los asemejara a ellos: Elvia no contestó, Andrea y Adela “no saben” qué pueden tener de ellos, mientras que Sonia afirma categóricamente que no tiene “nada” de ellos. Sólo la impuntualidad, el carácter fuerte y la tendencia a exasperarse son reconocidos como algunos rasgos que los asemeja a ellos, sin embargo son características que podríamos considerar de “menor” importancia frente a otras como la falta de compromiso, el autoritarismo, la ineptitud o el abuso, que son más “trascendentes”. Sin embargo una maestra reconoce la *posibilidad “ominosa”* de tener más elementos de estas figuras: “Sí tengo algo (...) considero que en mi subconsciente algo se quedó, y yo misma me molesto cuando (...) me doy cuenta” (Aurora).

Los maestros procuran no caer en los errores que estos profesores “aberrantes” incurrieran, se esfuerzan por acercarse a su *ideal* de docencia. La transferencia también puede jugarse de esta manera: “Procuro no ser como ella. Al contrario, trato de escuchar y hacer que participen los más

tínidos, (...) escucharlos porque en su momento yo no fui escuchado” (Rodrigo).

Análisis de los comentarios a las preguntas en equipo

En los equipos se exponen y comentan algunas de las respuestas que se dieron a las preguntas, así que para no incurrir en repeticiones, analizaré sólo aquellos comentarios que agregan algo nuevo a lo escrito.

Equipo 1: Andrea, Carolina, Elvia, Estela y Rodrigo

El tema de la relación afectuosa con los niños ocupa una buena parte de los comentarios; se alude al cariño con que los *mejores maestros* los trataban. Esto hace recordar a Carolina que su maestra “Tenía una cara de imagen materna” y más adelante comenta: “Me quedé con ganas de besarla. Mi madre no fue afectuosa ni mi papá. Me hice el propósito de ser apapachadora con mis hijos”. El resto del grupo también destaca la *importancia del afecto en la relación educativa*. Se comenta que en preescolar “hay mucho apapachado” con los niños, incluso las directoras recomiendan a sus maestras ser cariñosas con los niños, pues con frecuencia provienen de familias “con dinámicas muy agresivas... Cuando les muestras afecto, muchos no saben qué hacer” (Elvia).

El grupo coincide también en que “todos tenemos temor en expresar afecto” (Elvia), pero es importante acercarse a los niños, interactuar con ellos y aumentar su autoestima. “Hay que fijarnos en los niños, en sus cualidades... interactuar con ellos, no nada más conocerlos por sus apellidos” (Carolina).

En lo académico se hace énfasis en que *sus mejores maestros* tenían muchos conocimientos y sin embargo reconocían con humildad sus equivocaciones, incluso permitían que sus alumnos los corrigieran. Señalan que se preocupaban porque sus alumnos aprendieran “realmente”, por esta razón, incluso se mostraban en ocasiones exigentes, pero esto se justificaba: “Uno como alumno percibe cuando las exigencias son por nuestro bien... no para sobresalir” (Elvia); “La exigencia es marcar límites y la autoridad no es autoritarismo. Ordenar no para reprimir sino para encauzar” (Rodrigo).

Se alude también a que para ser un buen maestro no basta con conocer los contenidos, sino que se necesita además “que tengan la didáctica” (Estela). Esto nos recuerda las críticas que hacen los normalistas a los maestros universitarios, a los que consideran especialistas que no cuentan con los conocimientos didácticos para transmitir lo que saben. Saber so-

bre didáctica hace que se sientan en ventaja sobre los otros. Esta discusión es frecuente entre los maestros de secundaria, pues en este grado educativo coinciden normalistas y universitarios en un mismo plantel, donde se comparan entre ellos e incluso a veces entablan competencias, más o menos explícitas, a fin de demostrar quién es el mejor maestro.

Aparece también la preocupación por el carácter del aprendizaje que promueven: “Siempre nos hacía preguntarnos ¿para qué sirve esto que vamos a aprender? Nos explicaba y nosotros también encontrábamos otras formas de utilizar lo que nos enseñaba” (Andrea). Esta es una preocupación presente en muchos maestros, pues no siempre están convencidos de la utilidad de lo que enseñan y por eso tienen, en ocasiones, la incómoda sensación de ser meros “técnicos” u “operarios” que *maquilan enseñanza* produciendo alumnos que supuestamente han adquirido una serie de saberes preestablecidos en un programa, como el obrero que obedece fielmente las instrucciones de producción del empresario, y queda alienado de su producto. El “buen” maestro, gusta de apreciar su producto: “el buen alumno” que ha logrado aprender lo que él enseñó.

Sin embargo, la pregunta por el contenido que se enseña, puede resultar incómoda, porque no es algo que él decida, e incluso no es algo que valore “realmente” como útil o necesario. Para escapar de la alienación burocrática de *cumplir con el programa*, estos maestros señalan, aludiendo a sus maestros ideales: “Querían que estuviéramos preparados para la vida, no para la universidad” (Elvia). Prepararse para la vida es más importante y trascendente que aprender los contenidos para pasar de un grado escolar a otro. El verdadero *Maestro* prepara para la vida y no se conforma con seguir burocráticamente un programa, que no es suyo, cuyos contenidos no siempre aprecia.

Aparece también un tema polémico: “Debemos aprender que los problemas se quedan fuera del salón” (Elvia); “Es bonito decirlo, pero no... no es fácil” (Carolina); “Mi historia me sigue donde voy” (Rodrigo). El maestro pretende, e incluso a veces se le exige, que deje a un lado sus problemas y se concentre en su clase, pero como eso no es posible, en ocasiones el maestro se siente culpable o se menosprecia por su “debilidad”, de manera que reconocen con tristeza: “Me preocupaba, no es tan fácil olvidar” (Estela); “Igual lo intentas, porque si te preocupas mucho no puedes trabajar” (Carolina). Evidentemente es una situación paradójica: los *mejores maestros* son aquellos que muestran su afecto, “apapachan” y resuelven los problemas de sus alumnos, sin embargo no deben sentir sus propios problemas, deben dejarlos fuera del salón. De nuevo es una aspiración ideal, que

guarda mucho de omnipotencia, y por lo tanto no se alcanza: “Tienes un ideal, pero tratas de adaptar y adoptar lo que puedes, porque tienes tu propia persona, no puedes ser el ideal y combinar” (Carolina); “No siempre se puede ser copia fiel del original” (Rodrigo). El *mejor maestro, el ideal*, es el que logra tener y poner en práctica todos los atributos ideales, por eso “reta” y convoca a hacerlo desde su presencia imaginaria.

Vinculado a lo anterior surge la cuestión acerca de ¿hasta dónde realmente el maestro puede resolver o influir en los problemas familiares de los alumnos? Detrás de esta interrogante aparece la suposición omnipotente de que el maestro está convocado a llevar a cabo esta tarea. Las respuestas son encontradas. Para Carolina es poco lo que se puede hacer: “Pesa más la historia de vida familiar que la escolar”; mientras que Elvia sostiene que: “Se puede cambiar... tuve un niño de padre alcohólico y el niño cambió”. Sin embargo, lo interesante es que nadie cuestionó esta tarea del maestro: “Es importante su vocación” (Elvia). Como si no fuera importante la tarea de la enseñanza, se le agregan otras de carácter omnipotente: “formar hombres”, “redimirlos de su ignorancia” y rescatarlos de sus problemas personales, familiares y sociales. Tareas que sólo un *benemérito*, puede “realizar”. Vista así la educación, sin lugar a dudas es una *tarea imposible* para mortales y sin embargo el *benemérito* la acepta y la hace suya, tal vez en un intento de reparar episodios de su historia, o bien porque le ofrece la gratificación narcisista de colocarse imaginariamente en un lugar omnipotente.

Apareció también el lado oscuro de la docencia: las burlas, el maltrato y los golpes. “Tuve una maestra que nos agarraba de las patillas y nos jalaba para castigarnos” (Estela); “Teníamos una maestra que castigaba a los niños que se equivocaban al leer” (Carolina). Este aspecto que a veces se niega es muy frecuente; las causas que lo originan son muchas. En el grupo aparecen algunas pistas: “Intentamos (...) ser cariñosas, pacientes, (...) pero aparecían los problemas y no siempre era posible” (Estela); “Muchas veces las condiciones laborales son muy malas, pero eso no justifica que los maestros sean agresivos... A veces los directores (...) son muy agresivos con los maestros” (Elvia).

Efectivamente el mundo idealizado del maestro que da clases en un grupo reducido de niños que esperan con ansia su llegada, lo admiran, lo quieren y lo respetan; a los que él trata en reciprocidad con cariño, los “apapacha”, les enseña, los prepara para la vida y les resuelve sus problemas. Ese es un mundo que no existe en la educación pública, la realidad es que el maestro debe atender grupos numerosos de niños que asisten obli-

gados a la escuela, que no encuentran razón significativa de estar ahí, que la institución los somete a una serie de disposiciones autoritarias, a condiciones de encierro y obediencia que no pueden eludir. El maestro es visto como un agente institucional de poder, al que por lo regular se le teme y se le engaña como estrategia de sobrevivencia. El profesor a su vez se ve sometido al estrés de “lidiar” cotidianamente con estos niños, a los que debe enseñarles los contenidos de un programa que le exigen que cumpla; a su vez debe realizar el sinnúmero de trabajos administrativos (informes, diarios de clase, llenado de formatos, exámenes, etcétera) que la burocracia institucional le impone. Todo esto bajo la vigilancia del subdirector, el director, el jefe de clase, el inspector, el jefe de sector, sus compañeros, y a veces los padres de familia. Trabajo que se realiza a cambio de un muy modesto salario.

No sería extraño pensar que la violencia que se ejerce sobre el maestro repercute en la violencia que él ejerce. La imagen idealizada del *buen maestro* es prácticamente imposible de alcanzar en las condiciones en que se labora, sin embargo el benemérito lo intenta una y otra vez...

Las preguntas en torno a los *mejores y peores maestras*, curiosamente desembocaron en comentarios acerca de *cómo debe* relacionarse el maestro con sus alumnos, *cómo debe* plantearse el aprendizaje de sus alumnos y *cómo no deben* actuar. Esto refuerza la hipótesis de que el maestro de educación básica es primordialmente un “Sujeto supuesto deber ser”, de tal manera que difícilmente pueden sacudirse esta tarea y piensan por lo regular en función del *deber ser*.

Equipo 2: Adela, Aurora, María y Sonia

El grupo centra buena parte de sus comentarios en las características que debe tener un *buen maestro*. La coordinadora les pide que nombren a sus *mejores maestros* con una característica que los identifique, así se mencionan los siguientes calificativos: presencia, prestancia, perfecta y consejo. De alguna manera coincide con las características que todo el grupo ha señalado por escrito en relación con sus mejores maestros. Más adelante el grupo señala que un buen maestro debe reunir determinadas cualidades “si no, no debería llamársele maestro” (Aurora).

La figura del maestro se encuentra investida de una serie de idealizaciones en las que destaca su presencia y el trato afectuoso con los alumnos: “Yo recuerdo a varios (buenos maestros) por su presencia, eran bien parecidos... su porte, pero no recuerdo sus enseñanzas” (Aurora). Resulta significativo que sean estos aspectos los que sostienen su recuer-

do, y no los contenidos que impartían. Sin embargo, paradójicamente señalan que una de sus grandes “enseñanzas” es hacer que los alumnos se involucren en lo que aprenden y sean copartícipes de su formación. Esta situación que se reitera con frecuencia, nos hace pensar que lo que perdura de la relación educativa no es el contenido sino el vínculo que se establece en la relación maestro-alumno. De manera que cuando este vínculo resulta afectivamente significativo, deja huella y se recuerda, incluso genera procesos de identificación. Sin embargo esto no “garantiza” un gran cambio en la práctica educativa: “Me impactaba mucho de ellos su forma de transmitir (...) sin embargo siento que soy muy tradicional”. Aunque se identifican con ellos, son colocados como figuras ideales, de manera que son inalcanzables y no pueden reproducir exactamente lo que eran. De nuevo señalan que intentan acercarse a su ideal aunque nunca lo alcancen.²³

En el caso de los *peores maestros*, forman el referente opuesto de las figuras idealizadas, representan figuras más cercanas y cotidianas. Incluso reconocen que aunque tratan de no repetir lo que hacían, a veces se incurre en ello: “Es cierto que hay veces que por el trabajo administrativo descuidamos las clases, pero yo trato de que se entretengan (...) que tengan trabajo dirigido” (Adela). En apariencia (de acuerdo con lo que comentan), estos maestros no incurren en faltas graves. Sin embargo, difícilmente reconocerían y externarían abiertamente este tipo de situaciones, la resistencia siempre se juega en estos casos.

La característica a la que se alude para estos *malos maestros* es su falta de compromiso con el aprendizaje de sus alumnos y la simulación en el trabajo. Al respecto señalan a manera de sentencia: “Una cosa es ser maestro y otra trabajar como maestro” (Sonia).

Por otra parte, cabe señalar que las características que se adjudican tanto a los “buenos” como a los “malos maestros”, posiblemente estén mezcladas con proyecciones o elaboraciones fantasmáticas que hacen más compleja la tarea del análisis.

Dramatizaciones

Una vez que se han analizado algunas características de los mejores y peores maestros, se forman dos equipos y se les pide que hagan una repre-

²³ Esta situación tiene que ver con “ser otro” y eso no es posible ni deseable.

sentación espontánea acerca de la práctica docente. Se les dan sólo un par de minutos para que se pongan de acuerdo en lo que van a hacer y enseguida se les hace pasar para que las representaciones sean lo más espontáneas posibles.

Primera dramatización: "La conciencia del aula"

Participan: Andrea, Elvia, Estela, Carolina y Rodrigo.

—Cocoordinadora: ¿De qué grupo?

—Andrea: En primaria...

—Cocoordinadora: Bueno, vamos a ver.

—Andrea: (simula que abre la puerta del salón y dice) Niños, niños (el grupo platica y Andrea tiene que subir un poco la voz). ¿Saben qué?, vamos a ponernos en círculo porque así se ven las caritas, (una de las "alumnas" se resiste a mover su silla) sí, ándale, pásale... como es el primer día de clase hay unos que ya se conocen, pero otros como que no... Entonces ¿cómo les gustaría saludarse?, (silencio...) (el grupo parece resistirse) ¿Hoy no se saludan ustedes?... a ver, qué les parece si nos saludamos con los codos. ¿O cómo quieren saludarse?, ¿con una canción o como se saludan los pieles rojas? ¡Jao!, cómo has estado. ¡Jao! ¡Ah!, o también de otra forma... ¿quieren saludarse con canción?

—Rodrigo: Con canción...

—Andrea: A ver, ponte de pie (Rodrigo se levanta) y (cantando dice:) saluda con el codo saludar, saluda con el hombro saludar, saluda con el pie saludar. Saluda el pie (saludar) a ver, ¿cómo quieren saludar?, ¿cantando?

(En este momento entra al salón Elvia, arrastrando los pies, con una actitud y expresión de tristeza).

—Andrea: Ay, Elvi. ¿Qué tienes, qué te paso?

—Elvia: Nada (se cubre el rostro con las manos).

—Andrea: Siéntate aquí conmigo (se resiste a cambiarse de lugar) ¿Pero no quieres sentarte aquí? ¿Hasta el recreo?, ¿no me quieres decir lo que pasó?, porque por ahí andan pajarrillos diciéndome, que algo te sucedió. Ay, Elvita, no te preocupes... por ahí, vamos a ver qué pasa a Elvi, pero no, qué te parece si vamos a jugar. ¿Queremos jugar con Elvis?

—Grupo: Sí (en coro).

—Andrea: Ah, muy bien. Bueno, pues fíjense que vamos a ver el tema que está previsto... la germinación y ¿qué es eso? A ver, alguien me podría decir, ¿qué se imaginan que es eso?

—Sonia: Cuando crecen las plantitas...

—Andrea: Cuando crecen las plantitas. Muy bien, alguien ha visto crecer plantitas aquí en el jardín...

—Estela: Una vez vimos frijolitos.

—Andrea: ¿Y tú?

—Rodrigo: Sí, una vez y creció. ¿Creció?

—Elvia: Ya ves que tiene muchas plantas enormes y exóticas y yo las he ido a cuidar.

—Andrea: Ay, qué bien. ¿Ustedes han cuidado plantitas?

—Grupo: Sí (coro).

—Andrea: ¿Servirá de algo que aprendamos a cuidar plantitas?

—Grupo: Sí (coro).

—Andrea: Sus partes, ¿qué partes la componen?...

—Rodrigo: El tallo, las hojas...

—Andrea: Será importante, no será importante, eso les gustará aprender hoy...

—Grupo: Sí (coro).

—Elvia: ¿Cómo comen las plantas?

—Andrea: Cómo comen...

—Elvia: ¿Si comen las plantas?

—Andrea: Sí.

—Elvia: No logro entender cómo comen...

—Andrea: ¿Cómo comen ustedes? ¿Qué creen que comerán? Entonces ¿cómo crecen? ¿Tú comes? Sí, y estas creciendo... (risas)... la plantita también se alimenta...

—Rodrigo: ¿Toma agua?

—Andrea: Claro que sí toma agua... Ahora, ¿qué está haciendo Elvi? ...Elvi.

—Carolina: (señalando a la ventana) ¿Ya vieron ese pajarito?

—Elvia: Y ahí hay otro...

—Andrea: Sí, qué bonitos. Pero, ¿no estamos hablando de las plantitas?

—Elvia: Pero un pajarito... vamos a verlo...

—Grupo: Sí (en coro).

—Andrea: ¡Ah!, pues vengan, vamos a ver a los pajarillos que andan enamorados por ahí...

—Carolina: Mira qué bonito...

—Andrea: ¿Verdad?... ¿aquí no llega la primavera?... (risas). Está bien mejor verlos en el jardín y no en una jaula porque... es mejor que estén en libertad, si no pobrecitos, parecería que estuvieran en la cárcel.

Bueno, ¿qué les parece si vamos a ver algo interesante y cultural? Hay mucho material. Vamos a sacar todo lo que quieran ustedes. Tomen, a ver, aquí hay material: hojas, pinturas... en fin, todo lo que ustedes quieran y... van a hacer todo lo que ustedes deseen acerca de los pajaritos, ¿qué les parece?

—Carolina: Sí, vamos también al jardín, sirve que vemos a los pajaritos...

—Andrea: ¡Ay!, pues bien. Si quieres podemos ir también a recolectar plantitas sin maltratarlas y las usamos... y hacemos todo lo que ustedes quieran escribir y dibujar, lo que deseen acerca de los pajaritos, ¿les parece? Bueno, pues órale e inventamos una canción (aplausos).

Análisis de la primera dramatización

La idea de plantear las dramatizaciones en este momento de la experiencia era *poner en acción* una escena escolar, que pensamos sería la oportunidad de analizar alguno de los elementos que estábamos viendo con las técnicas anteriores (los modelos ideales de maestro, los peores maestros, las escenas significativas, etcétera). Como veremos, algo de esto se presentó. La primera dramatización está cargada de idealizaciones, mientras que la segunda refleja de manera más cercana lo que ocurre en la cotidianidad escolar y se representa además a una “mala maestra”.

La primera dramatización muestra una situación en apariencia muy distinta a lo que ocurre en la cotidianidad escolar. Podemos apreciar en ella la lucha interna de la maestra (representada por Andrea) entre un modelo permisivo de enseñanza (aparentemente deseado), y un modelo habitual de enseñanza tradicional, totalmente directivo.

La escena muestra de manera aproximada lo que sería una clase idealizada, con una maestra cariñosa, que escucha a sus alumnos y trata de articular los contenidos del curso a los intereses de los niños. Los alumnos actúan como un grupo participativo y totalmente cooperativo que refleja también el desecho o anhelo de los maestros del equipo. La maestra intenta abordar el tema de la “germinación de las plantas”, pero a los niños les interesa observar a los pájaros que desde la ventana se ven en el jardín, entonces la maestra dice que irán al jardín a verlos. De pronto se le ocurre que esta experiencia puede ser aprovechada para enseñar muchas cosas y les dice que pueden trabajar con todo tipo de materiales y realizar diferentes actividades en torno a la experiencia. Se da cuenta de lo inestructurado de su planteamiento y retorna a encausar a sus alumnos al tema de la “germinación”.

A pesar de lo ideal de la situación, no dejan de aparecer las contradicciones:

—La maestra hace preguntas que sólo admiten monosílabos como respuestas y otras preguntas quedan en el aire sin respuesta. Esto pone en duda la efectividad de esta estrategia participativa.

—En un intento de adecuarse a los intereses del grupo se deja llevar por él, cambia en apariencia el tema y la actividad planeada (“la germinación y las partes de las plantas”) y cae en el extremo opuesto, plantea una actividad totalmente inestructurada que además no tiene un tema u objetivo claro: “qué les parece si vamos a ver algo interesante y cultural, hay mucho material, vamos a sacar todo lo que quieran ustedes (...) aquí hay material (...) y van a hacer todo lo que ustedes quieran”. Más adelante intenta volver al interés inicial de los alumnos (los pajaritos) y vincularlo con el tema previsto (las plantas): “Podemos ir a recolectar plantitas (...) y hacemos todo lo que ustedes quieran: escribir y dibujar, lo que deseen acerca de los pajaritos”. Termina sugiriendo algo que al parecer le gusta a la maestra: “e inventamos una canción” (recordemos que a una de las maestras *ideales* de Andrea, le gustaba esto).

Podemos apreciar diversas *tensiones en la escena*: la obligatoriedad de cumplir con el programa y el deseo de hacer compatible los contenidos con los intereses de los niños; el modelo no directivo-autogestivo y el modelo de enseñanza tradicional; la estructuración y la inestructuración total de la clase; el maestro ideal (cariñoso, amable, permisivo) y el maestro tradicional (directivo, controlador, magistrocéntrico).²⁴

Segunda dramatización: “Un día como otro”

Participan: Aurora, María, Adela y Sonia.

Aurora: Bueno, estamos en un salón de 6º año, turno vespertino... ¿Cómo qué?... Hola, buenas tardes...

—Grupo: (se ponen de pie y contestan el saludo) Buenas tardes (coro).

—Aurora: ¿Qué tal les fue el día de ayer?

—Grupo: Bien.

²⁴ Además, posiblemente en esta escena subyace “otra escena”: la curiosidad sexual, representada por la germinación, los pajaritos, la primavera.

— Aurora: Cállate tú ¿Por qué no trajiste el uniforme?

— María: Porque no me lavaron ayer el uniforme; lo lavé en la noche pero no se secó (baja la mirada).

— Aurora: Debiste haberlo lavado desde ayer cuando regresaste de la escuela... (silencio. Se percibe un ambiente tenso en el grupo) Bueno. Vamos a empezar. Hicieron la tarea... ¿verdad?

— Adela: No maestra...

— Aurora: ¿Por qué?

— Adela: Lo que pasa es que mi papá llegó muy tarde anoche por nosotros a casa de mi tía... y no pudimos comprar el material.

— Aurora: Eso no es excusa...

— Adela: Ah, es que no había con quién quedarnos y... ahí en la casa se encuentran unos señores...

— Aurora: ¿Y tía?

— María: Es que se fue la luz.

— Aurora: Prenden una vela.

— María: Ah, pero ¿quién me la compraba?

— Aurora: ¡Qué barbaridad!

— María: En la mañana acompañé a mi mamá al doctor y se me hizo tarde; ya no la pude hacer.

— Aurora: ¿Y el uniforme?

— María: Mi mamá no me lo ha podido comprar...

— Aurora: (alzando la voz) ¡Pero ya pasó enero y estamos en febrero y no has podido traer el uniforme que pedimos desde septiembre!

— María: Pero dijo mi mamá que no tenía dinero...

— Aurora: Bueno, vamos a empezar. Ahora vamos a ver fracción... ¡Atentos!... (camina hacia el pizarrón, se detiene intenta aclarar su voz y se dirige hacia la puerta del salón donde ínge saludar a alguien). ¡Chao, maestro. Qué tal! (se regresa al salón y comenta con los alumnos)... este maestro es bien enojón, se parece a mi papá (risas)... con tantos años de estar trabajando aquí... (risas)... ¡Qué bonito carro tiene...!

— Sonia: Yo también tengo...

— Aurora: Debe costar mucho dinero. Cuando yo sea grande me voy a comprar uno... ustedes también, ¿verdad?... (de esta manera elude el inicio de la explicación del tema que acababa de anunciar “fracción”)... Bueno, niños. Ustedes qué creen, tengo que hacer un trabajo en la dirección por lo tanto no les voy a poder explicar la información. Saquen el libro de matemáticas y revisen de la página 69 a la 73... ahora regreso a calificarles... (sale del salón).

—María: (se dirige a Adela) A ti te regañó igual que a mí...

—Sonia: ¡Vamos a jugar *basta!*... Yo empiezo... nombre, país... (risas y algarabía de los alumnos).

—Aurora: (regresa al salón) ¿Ya terminaron? (continúa la algarabía)... No, oigan, ¿ya terminaron?... ¿que no?... A ver, niños que ya terminaron díganme y son los que van a salir al recreo, los que no se quedan... vamos a ver... (dirigiéndose al coordinador, dice) Hasta aquí ya terminó la obra (aplausos y risas).

Análisis de la segunda dramatización

La dramatización intenta mostrar algunas situaciones cotidianas en la escuela con una maestra exigente, regañona, que al comienzo de la escena presenta una actitud de aparente comunicación con su grupo, pero donde la dinámica de las interacciones se centra en el regaño reiterado a sus alumnos por su incumplimiento.

Después de los reiterados regaños porque los alumnos no hicieron la tarea y no traen el uniforme, la maestra anuncia que va a iniciar su clase con el tema de las “fracciones”, pero elude esto criticando a un maestro que pasa por el salón. Después dice que va a ir a la dirección porque tiene que hacer un trabajo. Al regresar, los alumnos no han hecho los ejercicios que les dejó y de nuevo se enoja.

Curiosamente, la escena muestra cómo también la maestra incurre en incumplimiento, pues elude explicar la clase, con el pretexto de otros encargos institucionales. Es verdad que el trabajo administrativo que se les impone a los maestros les implica en muchas ocasiones ausentarse del salón y restar mucho tiempo a las clases, pero también es utilizado con mucha frecuencia como pretexto para eludir el trabajo.

Como podemos apreciar en esta dramatización, el “cumplimiento” y el “incumplimiento” del deber, reitera una vez más la importancia que para el maestro tiene el “deber ser”.

La escena muestra también un grupo de alumnos que se rebelan frente a los regaños de la maestra aludiendo un sinnúmero de pretextos para justificar su incumplimiento. Esta dinámica es muy frecuente en las escuelas públicas, donde si bien los maestros por lo regular se muestran autoritarios, los alumnos muchas veces responden y confrontan a sus maestros.

Aparece también un elemento que nos deja vislumbrar tangencialmente la dinámica de relación entre los maestros, donde muchas veces priva la crítica, la relación hipócrita y la competencia (la maestra saluda a un maestro que pasa frente al salón y luego se dirige al grupo diciendo que

ese maestro es muy regañón, pero que tiene un coche nuevo que le gusta mucho), a diferencia del compañerismo, la fraternidad y la solidaridad que prevalece en los grupos de la Normal. En las escuelas la dinámica es distinta: los grupos de amistad son pequeños y cerrados, hay poca interacción personal entre los docentes; la competencia, la envidia y la crítica conforman el ambiente relacional que prevalece en muchas escuelas. Esto no quiere decir que sólo haya “canibalismo” entre los maestros, por lo regular, al igual que en todos los centros de trabajo, hay pequeños grupos de amistad bastante solidarios.

La dinámica de la primera dramatización contrasta visiblemente con ésta, que muestra en buena parte la cotidianidad real de las aulas, a diferencia del tono idealizado de la otra.²⁵

²⁵ De nuevo la preocupación que generó en mí el hecho de que este trabajo formaba parte de mi tesis (¿implicación?), hizo que “olvidara” pedir al grupo que comentaran las dramatizaciones. Me encontraba presionado por el tiempo y tenía previsto un ejercicio con máscaras del que yo esperaba obtener mucha información valiosa, así que pasé inmediatamente a esta actividad, y perdí la oportunidad de conocer los comentarios de los maestros sobre sus dramatizaciones, que seguramente hubieran sido interesantes.

Técnica de las máscaras

En esta técnica se les pidió que cada quien elaborara una máscara del maestro con cartulinas, plumones y lápices. Las máscaras deberían representar las características del maestro.

Cada quien elabora su máscara. Una vez que todos la tienen, se les pide que se la pongan y caminen por el salón con ella para que todos vayan viendo las máscaras que elaboraron. Todos caminan con sus máscaras puestas y se detienen a ver la de sus compañeros y hacen algunos comentarios. Después que todos se han visto, se les pide que se quiten sus máscaras, las vean y si de acuerdo con los comentarios que recibieron quieren hacer algún cambio, lo hagan. Se les pide que ahora elaboren la máscara del alumno de ese maestro, cuya máscara ya han dibujado. Cuando concluyen, se les pide que se la pongan y que caminen por el salón para que se vean entre todos. De nuevo se les pide que si quieren hacer alguna última modificación a su máscara de alumno lo hagan. Una vez que terminaron, nos sentamos en círculo y comenzamos a hacer un análisis de las máscaras.

¿Qué dice tu máscara?

(Esquema para el análisis de las máscaras)

El trabajo de análisis de las máscaras resultó muy complicado y con múltiples dimensiones, así que he decidido esquematizar la presentación de los resultados de la siguiente manera:

Análisis general de todas las máscaras en conjunto

Máscara del maestro

¿Qué significan las máscaras de maestro para sus autores(as)?

¿Qué significan las máscaras de maestro para el grupo?

Máscara del alumno

¿Qué significan las máscaras de alumno para sus autores(as)?

¿Qué significan las máscaras de alumno para el grupo?

Análisis particular de cada máscara

Interpretación de la autora

Interpretación del grupo

Interpretación del coordinador

Análisis general de las máscaras en conjunto

En este apartado se analizarán todas las máscaras en conjunto, tanto de los maestros como de los alumnos, así como el tipo de alumnos que de acuerdo con el grupo cada máscara de maestro genera.

Analizaremos primero el significado de las máscaras para sus autores y luego para el grupo, haciendo un análisis general de lo comentado. Se trabajará primero con las máscaras de maestro y después con la de los alumnos.

Máscara del maestro

¿Qué significan las máscaras de maestro para sus autores(as)?

Para trabajar esta parte se pidió al grupo que viera sus máscaras y se imaginaran que podían hablar, y les preguntamos: *¿Qué les dicen sus máscaras de maestros?*

De manera reiterada vemos que las máscaras dicen a sus autores(as) que sean felices (Aurora, Andrea), que estén contentas (Carolina), que la vida es de colores (Rodrigo), que tengan ánimo (Lilia) para seguir caminando (María). Vemos que en casi todas las respuestas aparece la dimensión afectiva, en un tono de infundir entusiasmo o de reflejar alegría y felicidad, aunque la máscara de Elvia muestra también la otra cara: la tristeza. También aparece la idea de la felicidad como algo que se “labra día a día” y que se cosecha después (Andrea).

Da la impresión de que las máscaras de maestro manifiestan el anhelo de las autoras de alcanzar la felicidad, dar afecto, experimentar sentimientos, despertar el deseo de aprender. Son anhelos (deseos) referidos a ellas mismas, eso es lo que les dicen sus máscaras, como la imagen del espejo que les habla y les dice lo que quieren y les exhorta a alcanzarlo. No podemos dejar de pensar que si todo esto lo desean es porque les falta. Es verdad que las maestras de educación básica manifiestan con más facilidad y espontaneidad el afecto con los niños, pero ¿hasta qué punto realmente pueden expresar sus sentimientos, sus afectos?, ¿por qué les preocupa tanto esto? (recordemos que el tema del afecto aparece en las escenas del “desfile de maestros” y en las respuestas sobre los mejores y peores maestros) ¿Por qué se dan ánimo y se exhortan a ser felices?, ¿hasta qué punto son felices como maestras? ¿Despiertan el deseo de aprender? ¿Ven la “vida de colores” y no en “blanco y negro”?

Hay una pista: una máscara dice “estamos para ayudar y seguir caminando” (María) ¿Lo dice la máscara porque la maestra no lo hace? Las

condiciones desfavorables en las que se trabaja seguramente hacen que sea muy difícil cumplir los anhelos por los que se involucraron en el magisterio. Seguramente son muchas las satisfacciones en este trabajo, sin embargo siempre hay faltas que cubrir, la expectativa ideal no se alcanza, justamente porque es una idealización.

Por momentos parece que para algunas maestras y Rodrigo, la máscara representa una figura idealizada: tal vez su *ideal del yo (docente)*, figura que exhorta al presentarse como modelo, pero que también, al estar ligada al superyó, no deja de ser imperativa. Hay un *deber ser* que se vislumbra en lo que les dice la máscara.

Curiosamente una de las máscaras (de Adela) no le habla a su autora, sino a un niño, que al verlo le dice que le agrada. Después veremos que el niño (representado por un árbol) está dentro de la máscara misma del maestro. Esto nos remite a la identidad complementaria del maestro: sólo existe un maestro en la medida que haya un alumno que lo reconozca como tal. Sin embargo no deja de llamarnos la atención esto, pues la pregunta se refería a lo que la máscara le dice a su autora. Veamos ahora las máscaras del maestro y lo que significan para el grupo.

¿Qué significan las máscaras de maestro para el grupo?

De nueva cuenta, la dimensión afectiva es destacada en los comentarios que el grupo hace al rededor de las máscaras. Llama la atención que buena parte de las máscaras tengan *connotaciones ambivalentes*: parecen alegres y felices, pero a la vez tristes (como señala el grupo respecto de las máscaras de Elvia y María) o con sonrisas forzadas (como en las de Lilia y Estela). La lluvia y el sol de la máscara de Adela denota también ambivalencia. Ahora bien, hay máscaras que denotan primordialmente un solo afecto: tristeza y decepción (como las de Sonia, Andrea y Elvia); mientras que la de Carolina (según el grupo) expresa fundamentalmente alegría.

Al considerar el conjunto de significaciones que despiertan las máscaras encontramos también *fuertes contrastes*: aparecen con frecuencia significaciones de rigidez, cansancio, tristeza, enojo, que contrastan con la alegría, la felicidad, la creatividad y el estar lleno de vida.

Otras connotaciones importantes que el grupo destaca en estas máscaras de maestros, se refieren a la inteligencia, la sabiduría, el conocimiento, la experiencia, la reflexión y la meditación.

Varias de estas máscaras incluyen elementos metafóricos: árbol, sol, lluvia, varias bocas, manos, oídos grandes, signos de interrogación, corazones y un “tercer ojo”. Cada uno de estos elementos despierta una serie de significaciones muy interesantes que se analizarán posteriormente al trabajar con cada una de las máscaras.

Un par de máscaras (la de Adela y la de Estela) incluyen al alumno dentro de la máscara del maestro. Como ya hemos señalado, consideramos que esto refuerza la idea de la *complementariedad de los agentes educativos: maestro y alumno*.

Máscaras de los alumnos

¿Qué significan las máscaras de alumno para sus autores?

Hay que destacar en primer lugar, que la mayoría de las máscaras de los alumnos (siete) tienen una serie de elementos metafóricos que analizaremos más adelante. Ahora bien, las significaciones que tienen las máscaras de los alumnos para sus autores, también enfatizan la dimensión afectiva: “Mi niño es un ser afectuoso y afectivo, o sea... necesitado de recibir cariño pero también de darlo” (Elvia). A decir de sus autores, las máscaras muestran niños que dan y reciben amor, contentos y llenos de afecto. Aunque también aparecen como carentes y necesitados de cariño y atención (Andrea y Elvia). Imagen que puede complementarse con la de Aurora que los ve con la carita sucia (¿pobres?), débiles e inseguros. Sonia ve la máscara triste y agresiva de su niño, pero señala que también puede estar contento: “puede cambiar su actitud según nos acerquemos a ellos y la manera en que lo hagamos”. Cabe señalar que la mayoría de los integrantes del grupo han trabajado en zonas marginales y en escuelas públicas enclavadas en colonias populares; supongo que los niños de estas zonas son los referentes de los que parten para hacer sus máscaras.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que el dibujo de las máscaras constituye una *técnica proyectiva muy poderosa*, de tal manera que los dibujos están conformados de *significaciones imaginarias y elementos subjetivos* vinculados a *efectos de deseo, fantasías y elementos de identificación* de los maestros. Tenemos la hipótesis de que los alumnos dibujados en las máscaras representan, también, la imagen infantil a partir de la cual perciben a sus alumnos y se relacionan con ellos. En sí mismas, las máscaras constituyen una *expresión metafórica que muestra elementos que pueden ser transferenciales*: el deseo que se moviliza en ellas, las significaciones imaginarias que despiertan, la imagen que guardan de su propia infancia, la imagen de sus alumnos, etcétera.

La imagen de la infancia amorosa y desvalida permea en estas significaciones, aunque también aparece la imagen contrastante del niño triste, inquieto, travieso, seguro, capaz y reflexivo, que se asombra y está abierto a la escucha y al aprendizaje. También es reiterada la idea de que es un ser en desarrollo y construcción.

Los contrastes que se manifiestan en las significaciones que estas máscaras despiertan en el grupo, podríamos pensar que reflejan la forma de ser con que perciben los maestros a los alumnos de zonas marginales, pero también muestran un anhelo: que las duras condiciones de vida de sus alumnos no apaguen su alegría infantil ni su deseo de aprender, de abrirse y admirarse del mundo que les rodea. Veamos a continuación las máscaras de los alumnos y el significado que tienen para el grupo.

¿Qué significan las máscaras de alumno para el grupo?

Las máscaras de los alumnos despiertan múltiples y muy variadas significaciones en el grupo, en especial aparecen algunos comentarios en torno a los elementos metafóricos que presentan:

Se destacan los elementos metafóricos vinculados a una concepción del alumno en relación con el aprendizaje. El niño es como un libro donde el maestro puede escribir (Carolina); Es como un árbol que da frutos (Adela) y como una ventana que se abre para descubrir el mundo (Elvia). Todas estas representaciones metafóricas son aceptadas con agrado por el grupo y las complementan con otra: "el niño (...) es como una caja de sorpresas" (Andrea).

El grupo comenta que la máscara dibujada por Rodrigo les agrada por su colorido y que se les figura al *Avispón verde* (un héroe de televisión en los 60). Curiosamente no se hace alusión a muchos elementos metafóricos que presenta: un foco, signos de admiración e interrogación, corazones en los ojos y en los oídos. Sin embargo, hay que destacar que el grupo elige esta máscara como la que más le gusta.

Otra máscara con elementos metafóricos es la de María: el grupo destaca que está cubierta de humo, situación que es interpretada como una necesidad del alumno de escaparse, de esfumarse, de pasar desapercibido, de desaparecer. ¿Escapar de quién? Posiblemente del maestro.²⁶

²⁶ La experiencia grupal, en especial la técnica de las máscaras, moviliza mucho; posiblemente el grupo haya sentido el deseo de escapar (intención a la que se alude en el calentamiento de la primera sesión, cuando hablan de hacer más grandes las ventanas del salón y el deseo de "salir volando"). Por otra parte, paradójicamente, las máscaras los

El grupo señala, por medio de comparaciones, que las máscaras de los alumnos se asemejan o se vinculan a la de los maestros. Al respecto, Estela menciona: “Como tienen que relejar al maestro, como si quisiera imitar a la maestra”. El *alumno como reflejo del maestro* podría ser una manifestación transferencial del deseo de los padres de que sus hijos los *reflejen*, la significación imaginaria de tener “dobles” más jóvenes y perfectos que los trasciendan. Tal vez ésta sea la significación de estas comparaciones y comentarios.

Más adelante Estela menciona, respecto de la máscara de alumno que dibujó: “Mi idea fue expresar un alumno en correspondencia a un maestro que es un niño”. El comentario es extraño, incluso parece como un lapsus, pero resulta muy significativo; puede leerse a partir de varias hipótesis: 1. El alumno es visto en “correspondencia” al niño que fue el maestro, esto significaría que el “niño-alumno” es visto transferencialmente por el maestro a partir de la significación imaginaria de su propia infancia: “niño que el maestro fue”; 2. El maestro *es* un niño (recordemos que en el inconsciente el pasado *es* presente) y desde ahí mira y se relaciona con el alumno; el alumno *tiene*²⁷ que estar en correspondencia con el niño del maestro.

Estas hipótesis nos remiten a un *vínculo transferencial* desde donde el maestro percibe y se relaciona con sus alumnos. Pero hay que señalar también, siguiendo a Kaës, que todo vínculo pone en juego relaciones intersubjetivas, de tal manera que se podría pensar que el alumno actúa en “correspondencia” del vínculo transferencial del maestro. Esta idea es sostenida por Michael Balint (1961) y Bertha Blum (1985) respecto de la relación médico-paciente, y también (en otros términos) por Pacho O’Donnell (1984) cuando afirma que la transferencia puede ser vista como una demanda de rol. Respecto de esta idea, resulta interesante el ejercicio en el que se le pide al grupo que vean las máscaras de los maestros y se imaginen (en “correspondencia”) qué alumnos producen. Esto lo veremos en seguida cuando analicemos cada una de las máscaras de los maestros en particular.

dejaban al descubierto, mostraban un rostro que querían ocultar. Posiblemente la significación que el grupo da a la máscara de María puede revelar el deseo de los participantes (colocados en la experiencia como una suerte de “discípulos”) de escapar o de esconderse de los coordinadores, como los alumnos hacen con sus maestros.

²⁷ Cuando Freud se refiere al papel de la identificación al término del complejo de Edipo, hace alusión a que el niño puede identificarse con el padre y querer *ser* como él, o bien lo elige como objeto de amor y lo quisiera *tener*. (Freud, [1921] 1980:43).

Análisis particular de cada máscara

En relación con cada máscara se presentarán las siguientes interpretaciones: la del autor o autora, la del grupo y la del coordinador. En el caso de las máscaras del maestro se incluirán también los comentarios del grupo respecto del alumno, que imaginan que esa máscara produce.

En relación con la interpretación de las máscaras, partimos de la hipótesis de que se trata de un trabajo expresivo que tiene un fuerte carácter proyectivo. Consideramos que al igual que las pruebas de dibujo, la creación de las máscaras en el contexto del dispositivo de análisis grupal que hemos coordinado, favorece la proyección de algunos elementos subjetivos de los docentes que la elaboran.²⁸

Cabe destacar que *las interpretaciones son hipótesis de trabajo*, no pretendemos establecer afirmaciones rotundas sobre el significado de las máscaras, sino apoyarnos en este material para obtener elementos que nos ayuden a hacer el análisis de algunos elementos subjetivos que pueden jugarse en los vínculos transferenciales que establecen estos docentes con sus alumnos y con su práctica.

El supuesto principal de todo material proyectivo es que lo elaborado es una expresión íntima y profunda del sujeto que lo realiza: "en este tipo de expresión, los niveles inconscientes de la persona tienden a utilizar símbolos cuyos significados pueden ser desentrañados a través del examen y la comprensión (...) La realización del dibujo constituye una de las muchas formas del lenguaje simbólico" (Hammer, 1980:21).

Para Machover, la figura humana dibujada está en íntima relación con los impulsos, ansiedades, conflictos y compensaciones características del propio sujeto. En cierta forma, la figura dibujada es la persona misma.

Consideramos que al dibujar una máscara se favorece la representación de algunos rasgos propios. El significado de la palabra *máscara* alude

²⁸ Si bien no conocemos ninguna prueba sobre máscaras, y no pretendemos que este ejercicio pueda ser considerado como tal, pensamos que se pueden intentar interpretaciones de este material partiendo, en primer lugar, de la significación que tiene para sus autores(as) y para el grupo. Con base en esto ensayaremos después una interpretación de las máscaras, para eso nos apoyaremos en lo que percibimos de éstas y, en menor medida, en algunos elementos que se han estudiado en pruebas de dibujos de figuras humanas (Machover s/f; Hamer, 1980; Grassano, 1980; Siquier *et al.*, 1984; Fernández *et al.*, 1980), de las cuales destacaremos el análisis relativo a ciertos rasgos de la cara. Al respecto, Machover señala: "Se ha probado que la expresión facial es una de las características del dibujo, a la cual se le puede juzgar directamente con considerable confianza" (s/f:45).

a una serie de connotaciones que pueden resultar movilizadoras: la máscara es lo que cubre la cara para disfrazar, ocultar o proteger a una persona. Se emplea también para expresar una creencia, un deseo, un temor o algún otro afecto (Larousse, 1999:647). Etimológicamente, el término viene del árabe: *másajara*, que se refiere a una figura, a veces ridícula, hecha de diversos materiales, con la que una persona se cubre el rostro para no ser reconocida (Buchbinder y Matoso, 1994:19). Curiosamente, *persona* viene del latín²⁹ *personam* que significa máscara de actor (Larousse, 1999:783).

En nuestra sociedad el hombre no oculta su rostro (...); pero sí aparecen determinadas vestimentas, uniformes, condecoraciones, coronas y capas como una supervivencia histórica. *Son máscaras que no ocultan el rostro.*

Cotidianamente el hombre no se coloca máscaras, pero no obstante en su vivir su rostro aparece como una máscara que oculta para los demás y para sí, aspectos importantes de su personalidad. Esta máscara es producto de un proceso de cristalización de determinados rasgos que se van configurando. "Son nuestras máscaras cotidianas" (Buchbinder y Matoso, 1994:18).³⁰

Pedir que dibujen una máscara, que alude a una parte de lo que son como "personas", invita a *mostrar-se* como son en el papel (rol) que representan en la cotidianidad de su labor. Dibujar la máscara es mostrar su disfraz con todo lo que puede expresar y ocultar. Pedir que hablen de ella es movilizar las significaciones manifiestas y latentes de lo representado. Hablar de la máscara de los otros convoca a expresar las significaciones que nos despiertan. En la producción de estos discursos se valora no sólo lo dicho, sino también lo no dicho, lo mal dicho y lo dicho a medias; estos elementos favorecen la irrupción de contenidos inconscientes que constituyen la subjetividad de los participantes.

Nota del editor: Además de los rasgos, las dimensiones y las expresiones de las máscaras, los colores son muy significativos en la proyección de la subjetividad; por esta razón se incluye entre las páginas 264 y 265 un pliego de color con todos los dibujos aquí analizados.

²⁹ Que a su vez recoge el significado de la voz griega de la cual se deriva.

³⁰ Las cursivas son mías. Cito aquí el trabajo *Las máscaras de las máscaras* de Buchbinder y Matoso (1994) porque me parece interesante la manera en que conciben las máscaras, sin embargo el trabajo que realizan es de carácter fundamentalmente terapéutico y resulta muy diferente al que llevamos a cabo en esta investigación. De hecho, este trabajo lo conocimos dos años después de haber realizado la experiencia que aquí relato.

La máscara es otro rostro. Al colocársele, la persona se transforma en su totalidad, es decir, su ser se integra en ésta. No acumula máscaras a las propias, sino que a través de éstas se conecta de una manera diferente con su propio rostro y con el rostro de los demás. En otras palabras, dentro de esos poderes que le confiere la máscara está el poder de desenmascararse de muchas otras (...).

La máscara deja de tener un valor en sí, aislado, ya que es el que la usa quien le confiere determinadas propiedades que estaban ocultas en su propio rostro: pero por otro lado, muestra otros rasgos, que habitualmente quedaban detrás de sus máscaras cotidianas (idem).

Consideramos que las máscaras del maestro representan a las profesoras y al profesor que las dibujaron, y ponen de manifiesto significaciones imaginarias, vinculadas a su identidad, deseos, ansiedades, conflictos y/o compensaciones en torno a lo que son o anhelan ser como maestros. Las máscaras de los alumnos representan rasgos de ellos mismos, pero muestran, sobre todo, las significaciones imaginarias que tienen para ellos sus alumnos.

Una vez que hemos aclarado los supuestos de los que partimos y la intención de nuestro trabajo, procederemos al análisis. Primero analizaré las máscaras que cuentan con menos elementos metafóricos y dejaré al final aquellas que tienen más elementos de este tipo. En consecuencia seguiré este orden: Andrea, Lilia, Sonia, Aurora, Carolina, Elvia, Estela, María, Rodrigo y Adela.

Andrea

Máscara de la maestra

De acuerdo con su autora, la máscara le dice: “tienes derecho a ser feliz, pero la felicidad hay que ir la labrando día con día”. El grupo comenta que la máscara intenta sonreír y significa para ellos decepción, seriedad y meditación. De acuerdo con el grupo, esta máscara de maestra produce alumnos “colectivos”.

La máscara presenta un rostro de mujer (no muy joven) de cabello corto, rubio, volteada ligeramente hacia la izquierda (no está totalmente de frente ni de perfil). Diríamos que el dibujo se asemeja un poco a su autora; ella tiene el cabello corto y teñido de color castaño, aunque son visibles varias canas. Andrea es la maestra de mayor edad en el grupo.

La máscara de maestra que dibujó es quizá la que menos comentarios recibió del grupo, posiblemente porque es el dibujo de un rostro bastante

convencional. La máscara presenta orificios en los ojos y en la boca; esta última da la impresión de tenerla abierta como si estuviera hablando e intentara esbozar una sonrisa.



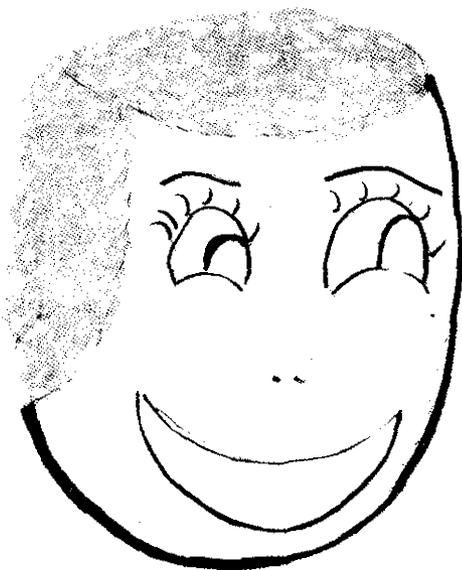
Me da la impresión de un rostro vacío, sin expresión, quizá esto hace que el grupo señale que significa decepción, seriedad y meditación. Andrea es una de las maestras que habla con más entusiasmo acerca del cariño que muestra a los niños y de la atención que les procura. Fue la protagonista de la primera dramatización, que como comentamos presentaba una escena bastante idealizada, tal vez de ahí venga la decepción que se percibe en su máscara y la frase que dirige a su autora: “tienes derecho a ser feliz, pero la felicidad hay que ir la labrando día con día”. La felicidad como un derecho que cuesta trabajo conseguir, expresa una especie de “sentencia moral”, que puede parecer muy “propia” de una maestra. Lo curioso es que la dice a ella misma, al parecer como si tratara de convencerse. El vacío de los ojos y de la expresión de la máscara, muestra que ella tampoco es feliz, más bien da la impresión de que sostiene un semblante rígido.

Sólo hubo un comentario acerca de los alumnos que produce esta máscara y señala que genera alumnos “colectivos”. Esto no es claro, pero posiblemente se refiera a que esta maestra, en apariencia bastante conven-

cional, produzca alumnos “colectivos”, es decir comunes, sin nada en particular.

Máscara del alumno

Para Andrea, su niño es inquieto y travieso, “una cosita llena de asombro”, una caja de sorpresas. Frente a la pregunta sobre qué les dice la máscara, responde: “Necesito cariñito, cariñito, atención... que escuche lo que yo le quiero decir. Necesita calorcito, cariño y amor... así lo veo”. Esta máscara no recibe ningún comentario del grupo.



La máscara del alumno es muy parecida a la de la maestra, sólo que ésta muestra una amplia sonrisa, tiene los ojos más grandes y al parecer expresan alegría. Llama la atención que se omite el dibujo de la nariz y sólo aparecen dos pequeñas fosas nasales. La boca con la sonrisa enfatizada generalmente implica deseos de agradar (Fernández, 1980), esto podría corresponder a la necesidad de cariño y atención con la que lo percibe Andrea, quien además dice: “que escuche lo que yo le quiero decir. Necesita calorcito, cariño y amor”.

Al parecer Andrea ve a sus alumnos demandándole cariño, intentando agradarla, tal vez los quiere ver así para que “escuchen lo que les quiere decir”, de lo contrario, si no le demandaran nada, tal vez no la escucharían. Curiosamente en la primera dramatización, donde actúa el rol de maestra,

ella escucha a sus alumnos y se adecua a sus intereses, se esfuerza por agradecerles. ¿Para que la escuchen?, ¿para que le den cariño y amor? *Es probable* que aquí haya una clara *proyección consistente en depositar en el alumno lo que ella desea*. Esto a su vez puede mover vínculos transferenciales, como veremos que ocurre en la siguiente sesión, donde ella dramatiza una situación de *difícil manejo*, en la que todos esperábamos que actuara una escena que ella había relatado como maestra y, para nuestra sorpresa, escenifica un episodio de su infancia como alumna, donde es acusada de un robo y no la escuchan.

Paradójicamente este alumno que desea agradar pasa desapercibido, nadie comenta esta máscara y cuando se le pregunta al grupo qué tipo de alumno produce la máscara de la maestra sólo hay una respuesta: alumnos “colectivos” (¿alumnos masa?, ¿indiferenciados?). Al parecer tampoco la máscara de la maestra produce alumnos que se distingan por algún rasgo, que sean “agradables”.

Otro elemento curioso es que si encimamos las máscaras vemos que prácticamente tienen el mismo tamaño y coinciden los orificios de los ojos. Si encimamos la máscara del alumno sobre la de la maestra parecería como si la segunda complementara a la primera agregándole cabello, de tal forma que obtenemos una imagen parecida con una amplia sonrisa (deseo de agradar), pero con una expresión un poco distinta a la del alumno original, no tan “alegre”, más bien forzada.

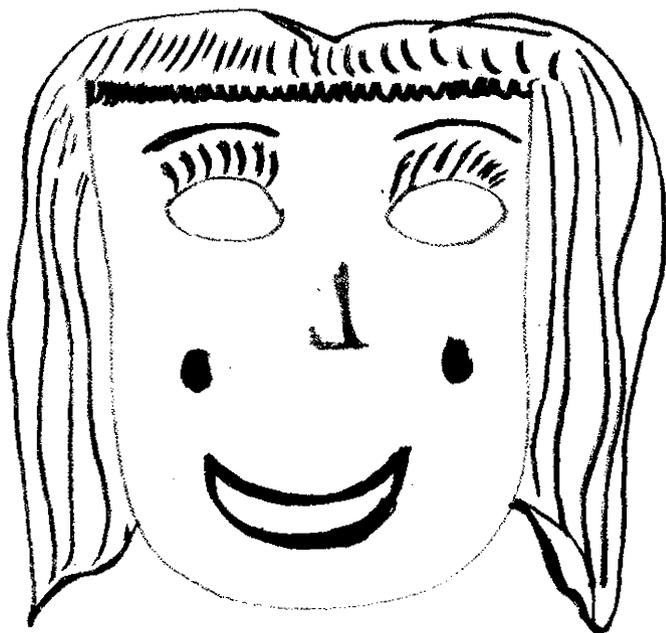
Lilia

Máscara de la maestra

Su máscara le dice: “¡Tú puedes! Me daría ánimo”, más adelante comenta de su máscara: “también me invoca (*sic*) alegría... quiere romper con los estereotipos”. Refiriéndose a esta máscara, el grupo comenta que “tiene una sonrisa forzada, como que quiere sonreír, como que quiere ser optimista”. Respecto de los alumnos que puede “producir”, el grupo no hace comentario alguno.

La máscara es el dibujo del rostro de una mujer aparentemente joven, de cabello un poco largo de color castaño. Se asemeja bastante a su autora. Los dibujos de “autorretrato” refuerzan la idea de que al dibujar se proyecta no sólo el “yo físico, sino el yo psicológico” (Hammer, 1980:130). Al respecto Hammer señala que el autorretrato “revela lo que el individuo siente ser (...) representa un ideal del yo” (*ídem*). Si consideramos esto diríamos que su autorretrato le da ánimo y (aplicando su lapsus) le “invoca alegría”. ¿Qué es *invocar* alegría? Se puede entender como una

petición, un llamado, una súplica de que sea alegre. Si el autorretrato le invoca alegría es porque al parecer no se siente alegre. ¿Quién invoca? Si ella no se siente alegre, posiblemente el autorretrato representa (siguiendo a Hamner) un ideal del yo, tal vez la figura idealizada de sus mejores maestras, que eran alegres y “rompían con los estereotipos” (como ella señala).



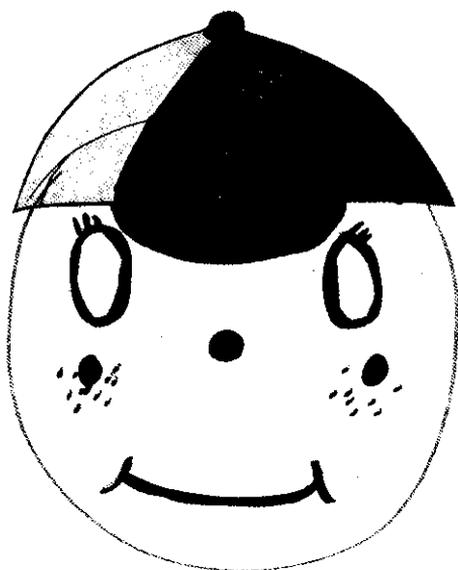
La sonrisa forzada que el grupo percibe en la máscara-autorretrato, coincide con esta impresión de un intento de adecuarse a una forma de ser que no es propia, pero que se anhela. Esto coincide también con el significado de las sonrisas enfatizadas, que como vimos se refieren a un deseo de agradar.

Máscara del alumno

Lilia dice de su máscara: “Veo un niño que está en etapa de crecimiento y que está desarrollándose; es un niño juguetón y travieso”. El grupo opina que refleja un niño espontáneo que está a la expectativa.

La máscara presenta a un niño pequeño (tal vez de preescolar, nivel en el que trabaja Lilia) “sonriendo”, aunque su sonrisa es tenue y no tan enfática como la de la maestra. Llama la atención que la nariz la represen-

ta con un punto negro, también destaca la gorra de colores. Tanto el niño como la maestra tienen mejillas “chapiadas” de rojo.



Aunque en apariencia la máscara del niño está sonriendo, también pareciera como si estuviera enojado. El dibujo no refleja claramente lo que señala Lilia: un niño “juguetón y travieso”. Sin embargo, éstos son los atributos que se le designan.

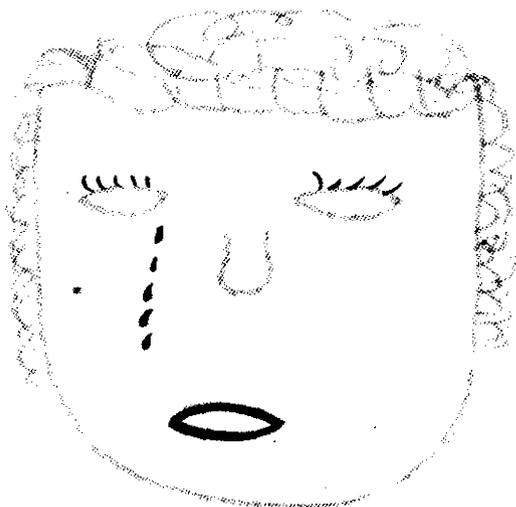
Sonia

Máscara de la maestra

Sonia no expresa comentario alguno sobre esta máscara. En la pregunta que hicimos acerca de ¿qué les dice su máscara?, ella no responde y por el contrario se dirige a la máscara y comienza a decirle: “Yo le diría que... bueno, como todo ser humano...”, no termina la frase cuando la coordinadora la corrige y le pide que imagine que la máscara le dice algo a ella. Sin embargo, Sonia no vuelve a participar.

En esta máscara, el grupo ve tristeza y llanto; alguien comenta que “representa las dos facetas del maestro: sus tristezas y sus satisfacciones” (Estela). Andrea observa que por la forma (entrecabierta) de los ojos y la boca, pareciera como si apenas fuera a despertar o como si tuviera una actitud de “dejadez”.

Sonia al igual que María son pedagogas, no se formaron en la Normal y tienen poco tiempo de trabajar como maestras. Sonia tiene apenas tres años de trabajar en educación básica, de los cuales acaba de cumplir un año en una secundaria. Curiosamente tanto la máscara de Sonia como la de María (aunque también la de Elvia) tienen lágrimas dibujadas. Posiblemente estas maestras tengan en este momento el impacto de decepción y depresión que sufren muchos maestros al iniciar su labor docente. Supongo que en ellas la situación todavía es más complicada, pues no se formaron *ex profeso* como maestras y por lo tanto no tuvieron las experiencias previas que tienen las normalistas. En el caso de Sonia, trabajar como profesora de secundaria a los 25 años seguramente resulta difícil conociendo las presiones que significa hacerse cargo de varios grupos numerosos de adolescentes.³¹ Es probable que la expresión de tristeza y llanto que se percibe en su máscara tenga que ver con esto, al igual que la “dejadez” que percibe Andrea en ella.



Estela, que es una maestra con bastante experiencia (23 años de servicio), percibe en esta máscara las dos facetas del maestro: la tristeza y las

³¹ En mi caso, entré a trabajar en una secundaria como Orientador Educativo, a los 24 años, y me resultó difícil adaptarme a esta situación.

satisfacciones. La máscara de Sonia se parece a la de Elvia, que muestra lágrimas sólo en el lado izquierdo, lo que hace pensar en estas “dos facetas”, sin embargo en mi opinión, no encuentro en la máscara de Sonia “las satisfacciones” del maestro. La “dejadez” que percibe Andrea y la boca entre abierta, podría ser índice de pasividad o tal vez de “paralización”, no saber qué hacer en la situación en la que se encuentran y posiblemente busca recibir de los cursos (como este taller que fue ofertado como curso de actualización), elementos para afrontar su labor (recordemos que Sonia y María llegaron al grupo fortuitamente, “buscando” cursos).

Máscara del alumno

Sonia expresa de su máscara: “Veo a un niño triste y agresivo que no le gusta compartir con los demás; la máscara de mi alumno muestra que puede estar triste o contento, porque pienso que los niños pueden cambiar su actitud según nos acerquemos a ellos y la manera en que lo hagamos”.

Sólo Estela opina sobre esta máscara: “como que está aburrido o como diciendo *no se metan conmigo...* algo curioso es que la máscara del niño es más grande que la máscara del maestro (risas)”.

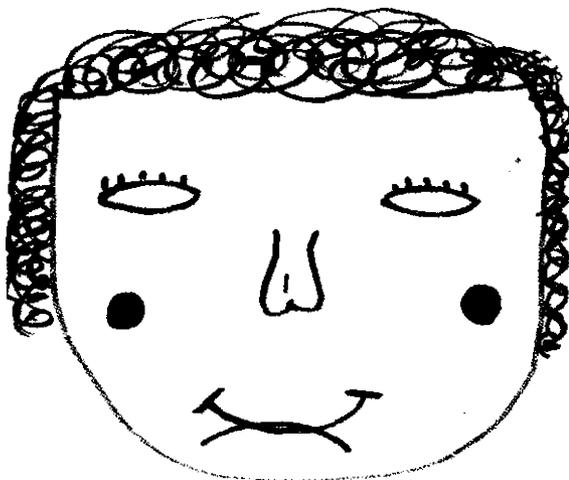
La máscara del alumno es semejante a la de la maestra, sólo que un poco más grande. No tiene lágrimas, sobresalen “chapas” rojas en sus mejillas, cabello enfatizado con dos colores y una doble boca que denota una sonrisa y, “encimada”, una “boca” (de color negro) en forma de arco hacia abajo, que da la apariencia de tristeza. El carácter ambivalente de las bocas coincide con lo señalado por Sonia en el sentido de que se trata de un niño que puede estar triste o contento, aunque llama la atención que el estado de ánimo va a depender de si la maestra se acerca a él o no, y de la actitud que le muestre.

La actitud agresiva que dice Sonia que ve en la máscara de alumno que dibujó, nos hace pensar que los alumnos (recordemos que trabaja en secundaria) pueden ser vistos como amenazantes; tal vez de ahí venga el llanto de la maestra, pues debe trabajar cotidianamente con muchos alumnos con estas características.³² Por lo regular los alumnos de estas instituciones, perciben la escuela como algo desagradable y aburrido, de ahí que con frecuencia adopten una actitud que pudiera significar “no se metan conmigo”.

³² Un maestro de secundaria de tiempo completo, por lo regular atiende diariamente a seis o más grupos de 50 o más alumnos.

La gran mayoría de los alumnos de educación básica asisten obligados a la escuela. Por otra parte, la secundaria es una institución mucho más represiva que la primaria y el preescolar. Se caracteriza por el mayor control y vigilancia que se ejerce sobre los alumnos: un grupo es atendido por varios maestros (un promedio de ocho), auxiliados en el control de la disciplina por prefectos, trabajadores sociales y orientadores, que terminan siendo agentes de vigilancia y represión en el dispositivo “carcelario” escolar. La rigidez y hostilidad que suelen mostrar estas instituciones provocan en los alumnos reacciones de rebeldía que pueden llegar a ser bastante agresivas, esto sin duda se ve agravado por el ambiente violento del entorno y la familia en las zonas marginadas. En estas circunstancias no es extraño que una joven pedagoga, que ingresa a trabajar como maestra en una institución como ésta, se sienta triste y angustiada, pues además de tolerar un ambiente hostil debe intentar llevar a cabo la labor idealizada del *maestro*: enseñar contenidos y resolver los problemas de sus alumnos. “Si por decir a un niño lo adopto... es decir si nos detenemos a ver qué tiene (...), que le pasa, a veces con un poquito de nuestro tiempo le podemos hacer que cambie, (...) que tenga otra actitud en cuanto a los problemas y con eso lo ayudas mucho, muchísimo” (Sonia).

Las contradicciones y las fuertes tensiones afectivas en las que se ve involucrado un maestro, dinamizan con facilidad vínculos transferenciales con los estudiantes, en especial cuando los maestros provienen también de circunstancias socioeconómicas y familiares semejantes a la de sus alumnos.



Aurora

Máscara de la maestra

Esta máscara expresa a su autora: “Mi máscara me dice, con una sonrisa bien hecha, *¡sé siempre alegre!*”. Más adelante reconoce que la sonrisa que dibujó parece un poco forzada: “como que quiere sonreír, como que quiere ser optimista”.

El grupo comenta de esta máscara que percibe: alegría, satisfacción, ganas de trabajar. Respecto del alumno que imagina el grupo que puede producir: castigo, timidez, desconfianza, flojera, extrañeza, confusión, “temor por la melancolía” (Adela).

De nuevo una máscara con una sonrisa que expresa a su autora “*¡sé siempre alegre!*”. Posiblemente signifique también un deseo de agradar, que concuerda con lo que ve el grupo: alegría, satisfacción y ganas de trabajar. Sin embargo contrasta con el tipo de alumnos que para el grupo produce esta máscara de maestra: castigo, timidez, desconfianza, flojera, extrañeza y confusión. ¿Una maestra alegre puede producir estos efectos en sus alumnos? ¿Por qué la máscara despierta estas significaciones? Tal vez el “castigo”, la “confusión”, la desconfianza y la timidez, que de acuerdo con el grupo puede producir esta máscara de maestra en sus alumnos, esté relacionada más con la percepción que el grupo pueda tener de la maestra Aurora y no con la máscara que dibujó.

Aurora es una maestra con 14 años de experiencia, que ha ocupado algunos cargos de autoridad (secretaria de zona, asesora de sector y en la actualidad es directora de primaria). Si bien es bastante extrovertida no muestra ser alegre, por el contrario su rostro y su conducta reflejan una mujer un tanto rígida y de carácter fuerte. Sin embargo, relata con cierta tristeza su historia que cuenta con episodios difíciles y conflictivos: hija de madre soltera, nacida en una zona rural del DF., tuvo que trabajar desde pequeña (al igual que su hermana Adela) en las labores del campo ayudando a su madre y sus abuelos, más adelante atendía con su familia un puesto de verduras en el mercado. Esta situación quizá influye en que su hermana mayor, Adela, ve en la máscara de su hermana: “temor por la melancolía”.

La confusión que el grupo percibe que puede generar su máscara de maestra es probable que se presente en una buena parte de los alumnos, cuyas maestras piensan que son alegres, cariñosas e incluso permisivas, pero que en realidad muestran actitudes de rigidez, severidad y trato estricto. Es frecuente encontrar en la relación educativa lo que se denomina

como “doble vínculo” que genera en los alumnos confusión y una mayor atención a las actitudes “estrictas” de la maestra, que al aparente “buen trato” que puedan mostrar en su discurso. Por otra parte, en el caso de Aurora, podemos pensar que suceda algo similar, en especial si ella es directora de escuela.



Cabe señalar que Aurora es la protagonista de la segunda dramatización, donde representa a una maestra autoritaria que al inicio de la clase trata de ser cordial con sus alumnos, aunque casi inmediatamente los trata con prepotencia. Por cierto, también elude darles la clase porque “tiene que hacer un trabajo en la dirección”. Sin duda estas relaciones pueden ser significativas.

Máscara del alumno

Aurora dice de su máscara de alumno: “Veo un niño curioso, satisfecho... con la carita sucia, a un niño que puede aprender de las circunstancias que le rodean... a un niño débil, tímido”. Más adelante comenta: “Mi niño tiene un perfil diferente (...) tiene que ser diferente al maestro... como que totalmente definido (...) cuando logramos que aprendan algo y estén contentos... bueno, tienen un brillo en los ojos que no sabes”.

Esta máscara se caracteriza por tener más detalles que la de la maestra: los ojos, la nariz, la boca y las cejas están mucho más elaborados,

incluso el rostro en apariencia cuenta con varias líneas de expresión en torno a los ojos, las mejillas y la boca. Llama también la atención que el lado derecho de la máscara se encuentre sombreado, y que los ojos están completos (con iris y pupilas) y claramente dibujados (no son sólo un hueco delineado, como en el caso de la maestra). Curiosamente los ojos dirigen su mirada hacia el lado sombreado. En efecto, como afirma su autora, el niño de la máscara es diferente al de la maestra, “totalmente definido”. Aunque hay ciertos rasgos semejantes entre las dos máscaras, prevalecen las diferencias. Esto aparentemente rompe con lo señalado por otras maestras (Estela, Andrea y Elvia) de que el alumno es reflejo del maestro.



La máscara despierta para la autora significaciones contrastantes: “niño curioso, satisfecho (...) débil, tímido”. Recordemos que la máscara de la maestra provoca (según el grupo) alumnos con: timidez, desconfianza, flojera, extrañeza, confusión.

La timidez y debilidad con la que Aurora califica la máscara del alumno, posiblemente esté relacionada con una serie de significaciones imaginarias que tiene de sus estudiantes y que tal vez dinamicen cierto tipo de vínculo transferencial con ellos. Estas significaciones pueden conjugar dos hipótesis:

1. Percibe a sus alumnos en condiciones precarias. Cabe señalar que Aurora ha trabajado en zonas marginadas (Torres de Potrero, Santa Fe, Milpa Alta, Xochimilco) con alumnos de condición humilde, lo que

puede reflejarse en la máscara con la que los representa y las características que les atribuye: “la carita sucia, (...) un niño que puede aprender de las circunstancias que le rodean...”.

2. El cuidado que muestra el dibujo de la máscara del alumno puede reflejar un sentimiento ambivalente por ellos: tal vez tiene una imagen “desamparada” de sus estudiantes, vinculada con el *desamparo* de su propia infancia, a partir del recuerdo doloroso que tiene de su niñez en condiciones difíciles. Esto posiblemente se relacione con lo que su hermana (Adela) comentó respecto de lo que podría provocar la máscara de la maestra en sus alumnos: “temor por la melancolía”.

Posiblemente suceda que a partir de esta imagen ambivalente que guarda de sus alumnos (un niño “satisfecho” pero también “débil y tímido”), Aurora se vincula con ellos (transferencialmente), generándoles (según interpreta el grupo): *confusión*.

Cabe destacar un interés especial por el aprendizaje de estos niños: “cuando logramos que aprendan algo y estén contentos... bueno, tienen un brillo en los ojos que no sabes”. Aurora, como vemos, comparte este anhelo con muchos maestros, lamentablemente los sentimientos ambivalentes que sus alumnos y su práctica le despiertan, pueden convertirse en un serio obstáculo para alcanzar este objetivo.

Carolina

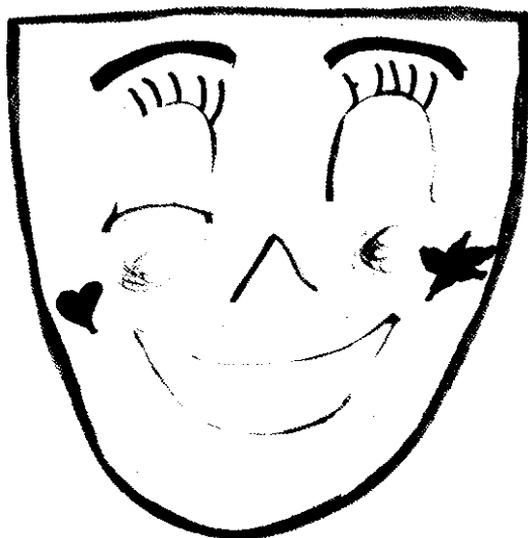
Máscara de la maestra

Carolina comenta de su máscara: “Se parece a mí porque está muy contenta; evoca felicidad”. El grupo señala que esta máscara les evoca triunfo, alegría y apertura. Sin embargo, más adelante cuando se les pregunta ¿qué alumno produce esta máscara?, comentan: vacío, hipocresía, confianza, desconfianza, travesura. “Amigos, se les invita a hacer el aseo”.

El dibujo parece de una máscara convencional de teatro con orificios grandes en ojos y boca. La expresión es de alegría. Llama la atención que en una de las mejillas esté dibujado un corazón, y en la otra, una flor azul.

Triunfo, alegría y apertura son las significaciones que evoca para el grupo. Curiosamente contrastan con el tipo de alumnos que “produce”: *confianza y desconfianza, vacío, hipocresía y travesura*. Si bien es verdad que las sonrisas en los dibujos manifiestan deseos de agradar, la relación con la “hipocresía” que la máscara puede producir en los alumnos tal vez se vincule más que con la máscara, con ciertas actitudes de Carolina en el grupo y también porque constantemente afirma que es alegre, pero en el

grupo no manifiesta esto, por el contrario, se comporta con mucha seriedad. Es posible también que su dibujo al asemejarse a una máscara convencional, remita justamente al carácter de disfraz para ocultar el verdadero rostro. Pudo suceder, además, que Carolina al colocarse la máscara, sus ojos y la expresión de su boca hayan contrastado con ésta, y de ahí que el grupo perciba la “hipocresía”, el vacío que evoca y por lo tanto las contradicciones: confianza-desconfianza. Por último, la alegría de la máscara puede incitar a la travesura, especialmente porque la máscara misma es un elemento lúdico.



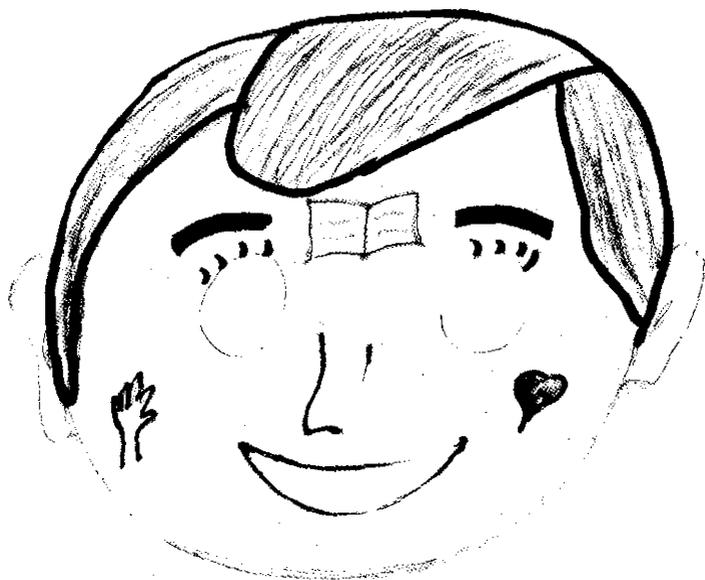
Máscara del alumno

Sobre esta máscara, Carolina comenta: “Yo veo un niño inquieto, que tiene todos sus sentidos puestos a la hora de estudiar... que tiene relaciones afectivas con todo lo que le rodea y que es un ente que es como un libro abierto”. Más adelante dice: “Yo dibujé un niño sonriendo; siento que los niños son alegres por naturaleza... con el uso de todos los sentidos para percibir el mundo... El niño es como un libro donde hay ya escrito, pero puede haber más... en el niño hay tanto que escribir como en un libro... El maestro puede escribir en él, pero no es el único... aunque es muy importante... También es muy importante para mí el sentido afectivo en un niño”. Cabe señalar que al grupo le parece “muy bonita” la analogía del niño y el libro.

La máscara es el dibujo del rostro de un niño pequeño que sonríe; llama la atención la representación de un libro abierto en la frente, así como el dibujo de una mano y un corazón en las mejillas.

La analogía del niño con el libro evoca la imagen de la mente como una “tabla rasa” en la que por medio del conocimiento se escribe en ella. La alusión del maestro como una de las personas importantes que pueden escribir en él, coloca al docente y a la enseñanza en un lugar “trascendental”: escribirán sobre el alumno, dejarán huella en él, lo escrito en un libro trasciende, perdura, no se borra, queda acumulado ahí como “conocimiento”, pasará a formar parte del “acervo” del alumno. Escribir en la mente de los niños es una labor gratificante y narcisista, pero a la vez implica una gran responsabilidad. No es casual que a estos maestros que les agrada esta idea, se sigan preparando en la universidad, posiblemente con la fantasía de que lo que “escriban” en los “niños-libro” en verdad sea valioso y trascendente.

El corazón que aparece en la máscara tiene que ver con la importancia que para los niños tiene el afecto (según Carolina). Ojos, nariz, boca, oídos grandes y la mano dibujada en una de las mejillas, representan los sentidos “puestos para estudiar”. Esta alusión a los sentidos para aprender es una idea a la que se hará alusión en otras máscaras, como veremos adelante.



Elvia

Máscara de la maestra

Elvia comenta sobre su máscara de maestra: “Es una maestra que es capaz de experimentar múltiples sentimientos, por lo tanto es igual que yo, porque siente, porque llora, porque ríe”.

El grupo percibe dos máscaras: una triste y una contenta. Destacan el signo de interrogación dibujado en la frente y comentan que significa tener dudas, reflexionar: “el maestro nunca termina de aprender y debe reflexionar”. Aluden también a las dos cejas del lado derecho que significan para ellos sorpresa y enojo. Señalan también que los labios expresan felicidad y tristeza. Coinciden en que estos elementos los hacen pensar que la maestra no es sincera. Más adelante comentan que la máscara les da la impresión de una maestra que está preocupada, aunque para otra persona representa confianza y austeridad.



En relación con el tipo de alumnos que produce, señalan que son: auténticos, trabajadores, serenos, sinceros, “así como la maestra, están alegres o tristes”. Por el contrario, otros opinan que genera confusión y desconcierto “un alumno no sabría qué hacer con una maestra así” (Aurora).

La máscara es el rostro de una mujer donde claramente se hace alusión a dos estados de ánimo: en el lado izquierdo hay tristeza, representa-

da por las lágrimas, el ojo cerrado y el labio con la comisura hacia abajo; el lado derecho contempla varios elementos significativos: el ojo abierto, una ceja que se levanta (la ceja punteada representa el movimiento hacia arriba) y el labio con su comisura hacia arriba. La ceja levantada parecería significar una actitud de arrogancia o posiblemente una actitud crítica hacia alguien. El ojo remarcado pareciera como si tuviera una mirada penetrante, tal vez incluso un tanto agresiva. A mi parecer, el conjunto de esta parte de la máscara, más que representar alegría (como insinúa Elvia), representa una actitud de burla, ironía, arrogancia o crítica.

La máscara en su conjunto resulta ambivalente, contradictoria y ambigua: expresa una aparente tristeza al mismo tiempo que manifiesta burla, crítica y arrogancia. El signo de interrogación en la frente agrega un elemento más de confusión para el que la mira.

Elvia es una de las personas más participativas del grupo, su presencia impone: es una mujer alta, blanca, delgada, cabello teñido de rubio, bien maquillada, de voz fuerte, actitud amable y bromista, sin embargo induce la aceptación de sus opiniones y comentarios. Ha trabajado como directora de preprimaria durante 11 años y en el momento de la experiencia grupal tenía cinco años de trabajar como Supervisora de Zona. Estos elementos pueden relacionarse con algunas de las características de su máscara: “aparente narcisismo”, agresividad, intento de agradar y ambivalencia en sus actitudes.

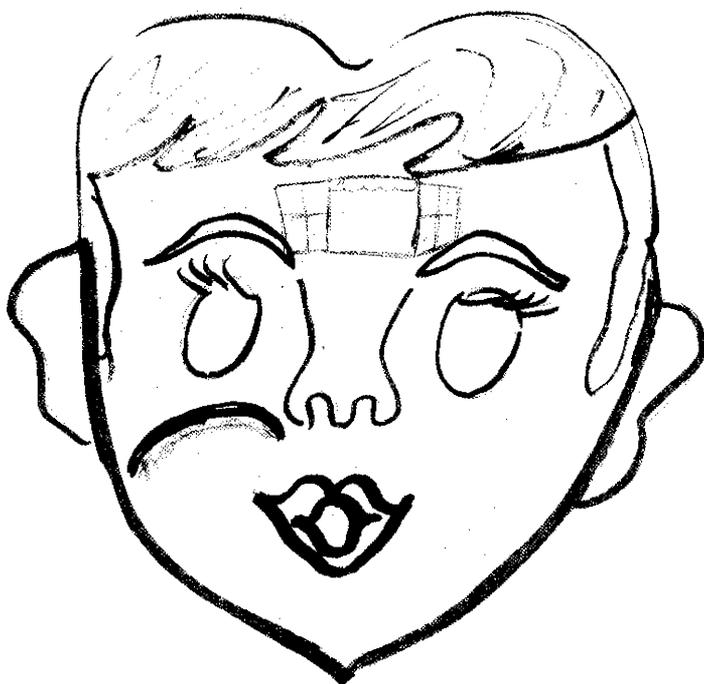
Me parece que la máscara refleja en buena parte la dificultad que puede tener una maestra al tratar de expresar una actitud congruente con sus alumnos: desea mostrar alegría, cariño, atención a sus alumnos y supuestamente ser sincera con ellos. Sin embargo, tiene a su cargo imponer la disciplina en el grupo y está obligada a enseñar los contenidos de un programa, todo esto enmarcado dentro de una serie de normas y disposiciones institucionales, que privilegian la obediencia y el “buen comportamiento”, a la creatividad, la espontaneidad e incluso el aprendizaje. Sin duda estas contradicciones institucionales repercuten necesariamente en las actitudes y los comportamientos de las maestras y los maestros.

Más allá de que la máscara pueda reflejar una serie de características muy personales de su autora, lo que nos interesa destacar aquí es cómo, a partir de la demanda de dibujar la máscara de la maestra, aparecen estos rasgos ambivalentes que nos hacen pensar en las dificultades que tienen las maestras para afrontar las contradicciones de su práctica docente. Esta ambivalencia se refleja también en los alumnos que pueden terminar confundidos y “no saber qué hacer con una maestra así”.

La interrogación en la frente, si bien puede vincularse a las dudas que pueden mover al aprendizaje (como opinan algunos maestros), posiblemente esté vinculada con el desconcierto de la maestra de no saber cómo actuar frente a su situación contradictoria.

Máscara del alumno

Elvia dice de esta máscara: “Veo a un niño que puede recibir amor, pero que también está dando amor. Veo que todos sus sentidos están abiertos, atentos a recibir ese mundo que está mirando afuera... y lo veo con una ventana abierta, dispuesto a recibir todo lo que le rodea”. El grupo no emite comentarios sobre esta máscara.



En la máscara del niño uno de los elementos que se destacan es la boca abierta, enmarcada por unos labios elaborados. Pareciera como si esperara pasivamente que alguien le diera alimento. Esta actitud receptiva se complementa con la ventana dibujada en la frente: “lo veo con una ventana abierta, dispuesto a recibir todo lo que le rodea”. Probablemente los ojos grandes y las orejas también grandes estén relacionados con esta

idea: “Veo que todos sus sentidos están abiertos, atentos a recibir ese mundo que está mirando afuera”.

La actitud aparentemente pasiva de la máscara del niño nos remite al vínculo de dependencia que muchos maestros fomentan mediante la enseñanza tradicional. Nos hace pensar también en un anhelo de los maestros: que sus alumnos estén “abiertos” (como todo en este niño) y dispuestos a recibir lo que les quieren dar. Como el bebé que abre la boca esperando la “buena leche” de *mamá-maestra*, que no sólo es alimento (conocimiento) sino amor (“veo a un niño que puede recibir amor, pero que también está dando amor”). Esto nos remite a la ilusión reiterada (como hemos visto) de establecer con los alumnos lazos afectivos de amor. Alegría, cariño, atención; donde ambos participantes de la pareja educativa dan y reciben afecto. Tal vez esto represente uno de los efectos de deseo que mueven a los maestros: dan, pero esperan recibir, porque en tanto *beneméritos* son dignos de recompensa por el mérito de lo que dan: saber, amor, atención, moral,... educación. Este deseo de la gratitud añorada, se acompaña de la fantasía de que el maestro da (enseña) y el alumno recibe (aprende) no sólo mostrando disposición (ventana-boca-oídos-ojos abiertos) sino con alegría (arco iris). Pero además de recibir, “está dando amor” al maestro. La máscara del niño es *todo corazón*, no sólo la forma de sus labios muestra esto, la forma misma de la cara es un corazón, es “todo amor”, recibe de su maestra el mundo, pero también está dándole amor.

Estela

Máscara de la maestra

Estela comenta que su máscara le dice “qué bueno que estoy contenta y qué bueno que *nos* haya despertado en mí ese deseo de aprender, de dar afecto”. Más adelante aclara el significado de varios elementos de la máscara: “dice *bla, bla, bla*. Mi idea fue poner la boca chiquita de los niños y la boca grande de los maestros para representar el diálogo que debe haber entre ambos,... las orejas grandes de los maestros para escuchar y las manos para recibir todo lo que ustedes puedan dar, están preparadas para recibir... y los corazones que representan que el maestro debe dar afecto, debe dar amor...”.

Elvia destaca que en la máscara aparece un cuaderno, y esto lo interpreta como el conocimiento que enseña el maestro. Se le señala la presencia de dientes en la máscara y se le comenta que pareciera como si quisieran morder; también, que la sonrisa parece forzada. Ella dice que: “Sí, la sonrisa está forzada... pero no muerden”.



Respecto de los alumnos que esta máscara puede producir, el grupo comenta: travesura, confusión (“me confundí”), desorden, no permite el diálogo, “más que desorden más bien parece creatividad”, temor. Rodrigo hace comentarios irónicos sobre la máscara: “Es claro: *bla, bla, bla...* parece rockera, Este... quiero que lo trabajen en alemán”.

Analicemos primero los comentarios de Estela sobre su máscara de maestra. La máscara le dice: “qué bueno que estoy contenta y qué bueno que *nos* haya despertado en mí ese deseo de aprender, de dar afecto”. El comentario resulta extraño cuando hace alusión a la primera persona del plural (*nos*) y después a un pronombre singular (*mí*) “que *nos* haya despertado en *mí*” ese deseo de aprender y dar afecto. ¿Quién ha despertado esos deseos? ¿A quiénes?, ¿a ella y a la máscara (“*nos* haya”)? Después declara que nada más a ella (“en *mí*”). Esta confusión se repite también en lo que el grupo percibe de la máscara y del efecto que puede producir en los alumnos. La máscara, a pesar de ser una especie de imagen especular, de pronto adquiere una cierta autonomía respecto de su autora, de tal manera que pareciera que cuando Estela expresa “que *nos* haya desperta-

do” se refiere a ella y a su máscara, aunque al terminar diciendo “en mí” asuma que en realidad es ella la única destinataria de esa acción. Sin embargo, no deja de llamar la atención este juego de palabras donde podemos apreciar la importancia subjetiva que se atribuye a la máscara. Posiblemente la figura idealizada de su mejor maestra sea quien le haya despertado ese deseo de aprender y dar afecto, atributos que como hemos visto caracterizan a los mejores maestros.

Esta es una de las máscaras con más elementos simbólicos que es necesario analizar detalladamente. Estela aporta información para hacerlo: aparecen dos bocas “mi idea fue poner la boca chiquita de los niños y la boca grande de los maestros para representar el diálogo que debe haber entre ambos” el cual está representado por el “bla, bla, bla” que une a las dos bocas. En relación a las orejas comenta: “las orejas grandes de los maestros para escuchar”. Aparecen dos manos que parecieran dispuestas a atrapar el “bla, bla, bla” que vincula al maestro con el estudiante. Al parecer son las manos del alumno: “y las manos para recibir todo lo que ustedes puedan dar, están preparadas para recibir...”. Del lado izquierdo aparece algo que semeja un libro (o “cuaderno” según Elvia), que representa el conocimiento que da el maestro. Por último, comenta que hay dos “corazones que representan que el maestro debe dar afecto, debe dar amor...” Lo interesante es el carácter imperativo (“debe”) asociado a dar afecto y amor, que se brindan de manera espontánea y que no obstante aquí aparecen como una obligación del maestro.

Las máscaras anteriores tienen elementos que se refieren a los alumnos, sin embargo esta es la primera máscara que incluye elementos que representan a los alumnos: sus manos y su boca.

La interpretación que da la autora de estos elementos parece bastante clara y congruente con una imagen idealizada de lo que debe ser un maestro o maestra. Pero cuando al grupo se le pregunta sobre el tipo de alumno que imagina puede provocar una maestra así, aparecen comentarios contrastantes con esta imagen: travesura, confusión, desorden, no permite el diálogo, temor. Esto aunado al comentario irónico que Rodrigo pone en boca de la máscara: “Este... quiero que lo trabajen en alemán”, que alude a una clara contradicción entre la imagen afectuosa y participativa que Estela interpreta en su máscara y el claro contraste que perciben los demás.

El grupo percibe una imagen contraria en la máscara: confusión, desorden, temor y “no permite el diálogo”. La impresión que les evoca la máscara les genera estas significaciones. Los dientes aparecen en bocas

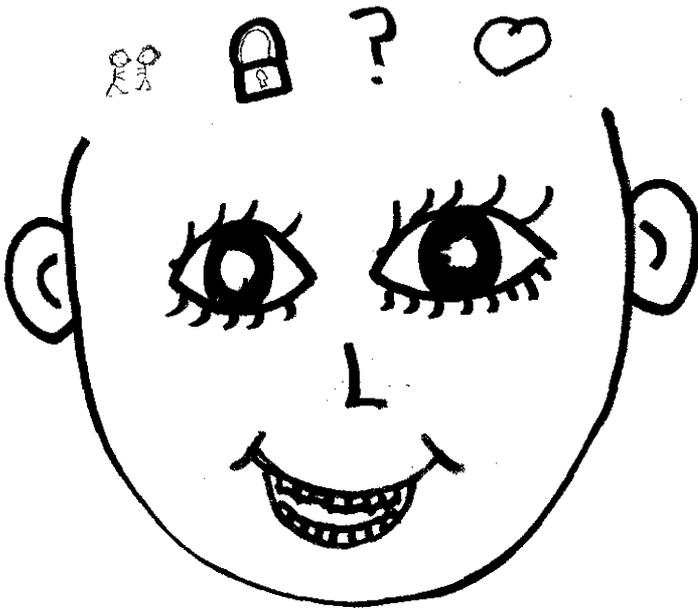
que sonrían, tanto de la maestra como del alumno, lo que podría indicar cierta ambivalencia, un deseo de agradarse mutuamente, pero a la vez una posibilidad de “¿morderse?”. Las manos de los alumnos están cerca de la boca de la maestra, pareciera que se dirigieran a ella con el peligro de que las mordieran. La interpretación de que las manos están ahí para recibir “lo que (la maestra) les pueda dar”, puede significar recibir el “bla, bla, bla”, pero el dibujo muestra una aproximación a la boca con los dientes y lo que pueda venir de ella. Esto sin duda contrasta con los corazones del lado derecho. Al parecer “lo que puede dar la maestra” es conocimiento (cuaderno-libro), diálogo (“bla, bla, bla”), afecto (corazones, sonrisa), escucha (orejas), pero también agresión (dientes). Cuando se le señaló a Estela la cuestión de los dientes, ella reconoce que la “sonrisa es forzada, pero no quiere morder”.

Respecto de las orejas grandes, Estela afirma que son para que la maestra pueda “escuchar a sus alumnos”, sin embargo, pueden estar relacionadas con una preocupación por la opinión de los demás (Machover, s/f:52). Los maestros son personajes expuestos a la observación y a la crítica no sólo de sus alumnos, sino de los padres, los compañeros y las autoridades. Cuando una maestra, como el caso de Estela, asume un cargo de autoridad como “adjunta de supervisión de sector” o “apoyo técnico escolar”, las miradas evaluativas y las opiniones a sus espaldas son muy esperadas.

Máscara del alumno

Estela dice de su máscara: “Veo a un niño seguro de sí mismo, reflexivo, travieso, lleno de afecto, se ve contento. Con unas orejas muy grandes para saber escuchar”. Más adelante comenta: “Yo los tuve que poner... como que tiene que reflejar al maestro y yo consideraba un maestro que despierta confianza, que bueno esa es la pala, el alumno es un niño seguro... un niño que preguntándonos, cuestionándonos va a aprender”. Posteriormente agrega: “Mi idea fue expresar un alumno en correspondencia a un maestro que es un niño... seguro de sí mismo, que es reflexivo, que se da a la comunicación”.

El grupo comenta que los dientes es lo que más les llama la atención de la máscara. En efecto, los ojos grandes y la doble hilera de dientes que aparece en la boca sonriente del alumno destacan de manera importante en el dibujo. Aunque en la parte superior, también llama la atención el dibujo de dos personajes cara a cara, un candado, una interrogación y un corazón. Aparecen también las orejas en “transparencia” del cabello.



A primera vista el dibujo coincide con la interpretación que da Estela: un niño contento, travieso, lleno de afecto (corazón). Pero hay otros rasgos que no coinciden del todo con esta impresión. La máscara del alumno refleja a la de la maestra y se asemeja a ella: los dientes pueden formar parte de la sonrisa como un deseo de agradar, pero también pudieran significar cierta tendencia “agresiva”, posiblemente a manera de defensa de la hostilidad de la maestra, a la que busca agradar por medio de la sonrisa.

Estela reconoce estas ambivalencias: “tiene que reflejar al maestro y yo consideraba un maestro que despierta confianza, que bueno, *esa es la pala*, el alumno es un niño seguro... un niño que preguntándonos, cuestionándonos va a aprender”. El maestro “da la pala” de que despierta confianza. Pero si esto es aparente, ¿el niño tendrá confianza?, ¿podrá preguntar para aprender?, ¿dialogará con la maestra como aparece en el dibujo de ella? O tal vez se encuentre confuso (como lo indica la interrogación en su cabeza) o se porte hermético (como lo indica el candado). Al parecer el diálogo aparece entre los pares como lo indica el dibujo de los personajes.

La imagen que esta maestra tiene del alumno, refleja su deseo de un niño que complete su visión idealizada de ella como maestra, pero a la vez refleja también sus contrastes y ambivalencias.

María

Máscara de la maestra

La autora comenta: “Mi máscara me dice que es similar a mí y, también, que aunque tenemos grupos diferentes estamos para dar ayuda, para seguir caminando”. Más adelante señala: “El maestro también se cansa; el maestro tiene dudas, intenté expresarlo con la boca pero no me salió... También tiene alegrías”.

El grupo hace varios comentarios sobre la impresión que les causa la máscara: está pasiva, se ven emociones, retraída, dispersa del ambiente que la rodea, “se preocupa porque tiene un signo de interrogación”, “refleja un aspecto alegre y tristeza, expresa emoción y enojo”, “se ve llena de vida esta máscara”, “veo características en las líneas negras que me parecen rigidez”, “las líneas para mí significan cansancio”, “las arrugas significan para mí experiencia”, “es opaca”, “a mí me recuerda a la *máscara de hierro*”.

Comparando la máscara de la maestra con la del alumno, comentan: “El alumno tiene signos de admiración a los lados de los ojos y la maestra tiene una interrogación en la frente” (Estela). “Como que lo que caracteriza a los maestros es la reflexión y el hacer preguntas, y los alumnos se admiran cada que aprenden algo nuevo” (Elvia). Sobre los alumnos que produce esta máscara, el grupo señala: temerosos, desconfiados, como “puros remolinos” (hacen alusión a la máscara de alumno que dibujó María).



Esta máscara también tiene diversos elementos simbólicos que pueden condensar muchas significaciones. Podemos apreciar que al igual que otras máscaras de maestra, aquí también existen múltiples *rasgos ambivalentes*: hay una sonrisa con la boca abierta, pero también hay en apariencia lágrimas. A decir de su autora, la maestra tiene alegrías (sonrisa) y la boca (abierta) intenta expresar dudas. La sonrisa puede significar deseos de agradar y la boca abierta posiblemente tenga que ver con el asombro o con las dudas (como dice María). Una impresión de conjunto de la máscara parece denotar llanto y burla; esta impresión coincide con la interpretación de una parte del grupo que señala que le significa: “tristeza, emoción y enojo”.

Las líneas cerca de los ojos y en las mejillas, para unos representan arrugas y experiencia, para otros indican rigidez y cansancio, lo que torna “opaca” a la máscara. También da la apariencia de una *máscara de hierro*.³³ Estos elementos contrastan con la alegría que le adjudica su autora, así como con la impresión de Andrea de que está “llena de vida”.

María se percata de algunas de estas ambivalencias: “tiene alegrías”, pero “también el maestro se cansa”. Como podemos apreciar son reiteradas las ambivalencias y contrastes que aparecen en los dibujos de las máscaras de las maestras, así como en las significaciones que despiertan para el grupo, lo que muestra los contrastes y las tensiones a las que tienen que someterse en el trabajo docente, así como la lucha entre un “deber ser idealizado” (*estamos para ayudar*) y las condiciones reales y los efectos devastadores del trabajo (lágrimas, rasgos de tendencias agresivas, “también el maestro se cansa”, “tiene dudas”).

Además de la ambivalencia observamos reiteradamente la interrogación en la frente de la maestra acompañada de la aseveración: “tiene dudas” o “está preocupada”, elementos que en primera instancia no esperaríamos de un sujeto al que se le supone un saber y se le otorga la misión de fungir incluso como modelo. Tal vez la interrogación tenga que ver con las dudas sobre cómo hacer frente a este encargo social con las limitaciones humanas que tienen y las condiciones difíciles que enfrentan?

De nuevo los contrastes de la máscara de la maestra repercuten en el alumno; el grupo señala que una maestra así produce alumnos: temerosos, desconfiados, como “puros remolinos”.

³³ Alude al título de una película que estuvo en cartelera en ese entonces, que trata de un joven monarca francés del siglo XVIII, quien manda encarcelar a su hermano gemelo cubriendo su rostro con una máscara de hierro para que nadie sepa de su existencia.

Máscara del alumno

María dice de esta máscara: “Veo a un niño contento y admirado. Para mí, el alumno es también una persona que construye conocimientos, que está aprendiendo”. Cuando se le señala que en esta máscara parece cubierta de humo, dice: “No lo había visto así, pero puede ser... muchas veces como alumnos quisiéramos desaparecer...”. L.e señalamos: “¿Esfumarse?” “Sí, puede ser...”.

Esta máscara del alumno es quizá una de las que más dramáticamente contrasta con la de la maestra, pero a su vez “refleja” los contrastes de la primera. María dice: “veo un niño contento y admirado”, sin embargo la máscara refleja sólo unos huecos rectangulares que semejan a los ojos, cejas cubiertas de “humo”, una nariz y una boca sonriente, rodeadas de “remolinos” que algunos interpretan como humo. Parece un alumno que se esfuma como el humo o que se esconde en él. La máscara no tiene contornos claros, como si en verdad se fuera a esfumar, se pudiera dispersar y desaparecer, lo que contrasta con *la máscara de hierro* de la maestra. A diferencia de los rasgos excesivamente remarcados de negro y rojo (con marcador) de la maestra, la máscara del alumno está dibujada a lápiz con colores tenues.



Hay unos ojos vacíos³⁴ enmarcados en signos de admiración, que supuestamente denotan la sorpresa que causa aprender algo nuevo. Unas cejas y un mentón tenues cubiertos por el humo y una sonrisa vacía que flota como mueca en este cuadro.

En estas representaciones de María, tenemos un alumno que se esfuma frente a una máscara de hierro, que aunque sonrío, no puede ocultar su llanto, sus dudas y las líneas de su rigidez y su cansancio (aunque sólo tenga 26 años de edad y cuatro de servicio). Frente a esa máscara de hierro, ¿puede un alumno pedirle ayuda?, ¿puede aprender?, ¿puede estar contento, cuando lo que desca es esfumarse, “pasar desapercibido”? ¿Qué vínculos pueden establecer estos personajes?

Rodrigo

Máscara del maestro

Para Rodrigo, su máscara le dice: “La vida no es blanco y negro, la vida es de colores”. El grupo comenta de esta máscara: “Yo pensé que era un marciano”. Rodrigo aclara: “Me inspiré en un programa de radio en el que hablaban del tercer ojo”. Al respecto, el grupo destaca lo que para ellos significa el “tercer ojo”: “Que sabe mucho... debe tener mucha paciencia”, el alma, la inteligencia, la meditación, la sabiduría, la apertura, “la posibilidad de ver más allá de lo que uno conoce”. La máscara, en su conjunto, les evoca: creatividad, romper con los estereotipos. “Podría ser por la mirada muy inteligente” (Elvia). “O chiflado” (María). Se le señala que en el tercer ojo y en los oídos hay un corazón; al respecto Rodrigo comenta: “Porque el maestro debe mirar y escuchar con el corazón”.

Respecto del tipo de alumnos que produce esta máscara, el grupo dice: desorden y confusión. “Produce guerrilleros” (Estela); “Temor, es el ojo... primero no sabía cuál era el maestro y cuál el alumno, pero por el ojo, por el tercer ojo, supe que era el maestro (porque) como que vigila” (Elvia). Otros opinan: “un alumno descarriado”, “¿quién sabe qué pasaría?”, “es confuso, es algo así como desconfianza”, “sinceros, serían sinceros”, “produce confusión, así como un tipo de alumno de desconfiado a confanzudo”, “desconfianza, abusivo, bonachón”, “capacidad de destrozo... parece marciano” (Estela).

³⁴ Es verdad que en una máscara esperamos “ojos vacíos”, es decir los huecos para colocar los ojos de quien la usa, sin embargo llama la atención que en varias máscaras se dibujaron los ojos dejando un pequeño orificio para que mire su usuario.

Las dos máscaras de Rodrigo despertaron mucho interés, en especial ésta del maestro, que al parecer es una de las que más comentarios recibió, mientras que la del alumno fue elegida por el grupo como la que más les gustó. Las dos son semejantes: muestran las máscaras de dos personajes poco convencionales, con orejas grandes, mucho colorido y el dibujo de varios elementos metafóricos. Los ojos, la nariz y la boca están representados por huecos que pueden ser ocupados por el rostro de quien la porte, lo que en apariencia puede ser una invitación a ponérsela y “completar” la máscara con el propio rostro.

La máscara del maestro tiene dibujado en la frente un enigmático “tercer ojo”, que para el grupo alude a la sabiduría, la paciencia, el alma, la inteligencia, la meditación, la apertura, “la posibilidad de ver más allá de lo que uno conoce”. Aunque también puede indicar vigilancia y producir temor. Para Elvia el tercer ojo es lo que distingue al maestro del alumno porque “como que vigila”.



El corazón, representante del afecto y el amor, aparece también en esta máscara, pero ubicado en el tercer ojo y en los oídos, simbolizando que “el maestro debe mirar y escuchar con el corazón”.

A pesar de lo enigmático y extravagante de la máscara, que incluso parece un “marciano”, ésta en su conjunto manifiesta alegría por su ex-

presión y colorido, incluso invita a jugar. Aunque aquí también hay contrastes en las interpretaciones que despierta, la máscara misma no parece tener las contradicciones de las otras. Incluso, me da la impresión que algunas de las significaciones más “aversivas” están dadas por maestras que dibujaron máscaras con más contrastes, incongruencias y ambivalencias: “Parece *chiflado*” (María). “Como que vigila” (Elvia). “Es confuso, es algo así como desconfianza” (María). “Capacidad de destrozo... parece marciano” (Estela). “Produce guerrilleros” (Estela).

En cuanto a los alumnos que produce esta máscara, aparece una gran variedad de interpretaciones, la mayoría bastante catastróficas: desorden, abuso, confusión, temor, desconfianza, destrozo, guerrilleros y alumnos descarriados. Sólo alguien alude a que produce alumnos “sinceros” y “confanzudos”. Me da la impresión de la “extravagancia” del maestro “marciano”, sonriente, de colores; les asusta más que la máscara de hierro, las bocas con dientes, las miradas furtivas, las sonrisas forzadas y la incongruencia de las caras alegres que lloran. ¿Por qué? Tal vez porque esta máscara, como alguien dijo, “rompe con los estereotipos”. ¿Quién hubiera imaginado un maestro así, como un marciano sonriente, con corazones en sus oídos y un tercer ojo, que con sólo ver su semblante colorido invita a jugar? ¿Puede acaso este marciano ser el “maestro ideal” que: sabe, es cariñoso, transmite su saber con claridad, despierta el deseo de aprender de sus alumnos, tiene una presencia impecable y pulcra? Creo que el marciano, al romper con el estereotipo, les pareció aberrante y, sin embargo, fascinante (nótese que es una de las máscaras que más comentarios suscitó). Tal vez por eso se le “castiga” suponiéndole efectos “desastrosos” en los alumnos.

Es notable el tamaño de las orejas del maestro. Tal vez se refiera al interés que muestra Rodrigo por la opinión de sus alumnos respecto de la forma en que lleva a cabo su clase, o bien, como lo externó en el grupo, la preocupación de que sus alumnos se aburran en su clase o no sean escuchados, como él no lo fue cuando era alumno.

Máscara del alumno

Su autor comenta: “Veo un niño sonriente, contento, que se asombra. Un niño inquieto, ávido de aprender cosas, de construir el conocimiento, (que) está aprendiendo”.

Cabe señalar que esta máscara ha sido la que el grupo señala como la que más le ha gustado por su colorido. Estela opina de ella: “Se me figura al *Avispón verde*, pero hay cada niño...”.



La máscara del alumno es ligeramente más grande que la del maestro y tiene mayor colorido. Si bien las dos son semejantes, guardan algunas diferencias. La primera tiene corazones en los dos ojos y en los oídos, un foco encendido en la frente y signos de interrogación y admiración en cada lado. Aunque no se comentó el significado que podrían tener estos elementos, propondremos algunas interpretaciones: el foco posiblemente signifique el conocimiento que el alumno adquiere: "Veo un niño sonriente, contento, que se asombra; ávido de aprender cosas, de construir el conocimiento, (que) está aprendiendo". Los signos de interrogación posiblemente se refieran al cuestionamiento que uno se hace al aprender, y los signos de admiración quizás aludan al asombro que produce aprender algo nuevo. Los corazones tal vez indiquen una correspondencia con el maestro que escucha y mira con amor, en consecuencia, el alumno también.

La elección de esta máscara como la más agradable para el grupo, puede significar que representa muchos de sus anhelos: tener o formar niños sonrientes, inteligentes (foco), amorosos (corazones), que (para-

fraseando lo que dice Rodrigo respecto de los corazones del maestro) “miren y escuchen con amor a su maestro”. Curiosamente sólo hay un comentario sobre esta máscara (“se parece al *Avispón verde*”), a pesar de ser la que más le gustó al grupo. También llama la atención que no se asociaron a esta máscara todos los desastres que de acuerdo con el grupo, la máscara del maestro podría provocar en los alumnos. Tal vez esto signifique que el color, la alegría y el afecto desbordado por los ojos y los oídos, sean no sólo bien vistos sino deseados en los alumnos, pero no en el maestro, aunque en sus discursos digan lo contrario. Es posible también que esta sea una de las razones de tantas ambigüedades, contradicciones e incongruencias en las máscaras de los maestros y en las significaciones que despiertan.

Adela

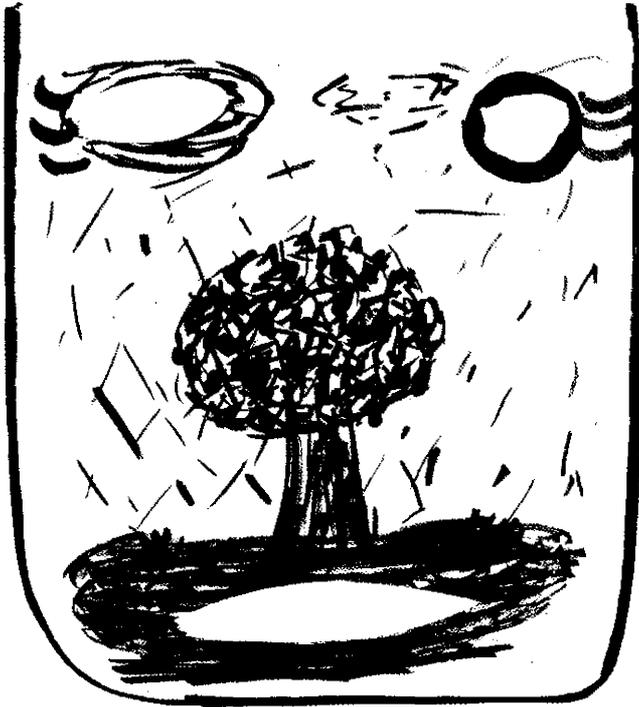
Máscara de la maestra

Cuando preguntamos al grupo ¿qué les dice su máscara de maestro?, Adela responde: “Esta máscara le dice al niño que, al verlo, le agrada mucho (...) la ansiedad de tenerlo”. Posteriormente, cuando escucha los comentarios del grupo, dice: “Le llueven problemas”; después aclara: “quise incluir al alumno (que es el árbol) dentro de la máscara del maestro... lo que tú puedes hacer, él lo vive”.

El grupo manifiesta los siguientes comentarios sobre la máscara: “Hay una preocupación por la naturaleza, parece que hay una relación del docente con lo que piensa”, “tiene muchos elementos: un árbol que requiere agua y sol”, “es un llamado a retomar la idea de que el ser humano es parte de la naturaleza”, “es como una metáfora”, “puedo ver llanto, y los rayos del sol”, “es un manzano”, “tiene la boca abierta”, “no parece una máscara porque no tiene figura humana, sin embargo me gusta porque nos da la posibilidad de crear, de innovar”.

En el dibujo se encuentra un árbol que al parecer es “blanco” de la lluvia y de los rayos del sol; uno de los ojos de la máscara lo simula un hueco ubicado al interior de una nube y el otro, un hueco en el sol; la boca está representada por un hueco abajo del tronco donde deberían estar las raíces.

Considero que es conveniente recordar el significado del árbol en la prueba HTP, sin pretender que el dibujo del árbol en la máscara signifique lo mismo que en la prueba, aunque no podemos dejar de pensar en algunas relaciones. En la prueba HTP, el árbol explora la imagen corporal y el concepto de sí mismo:



El dibujo del árbol parece reflejar los sentimientos más profundos e inconscientes que el individuo tiene de sí mismo, en tanto que la persona constituye el vehículo de transmisión de la autoimagen más cercana a la conciencia y de las relaciones con el ambiente (...) El árbol (...) constituye un símbolo adecuado para proyectar los sentimientos más profundos de la personalidad, o sea, los sentimientos acerca del yo (Hammer, 1980:118).³⁵

Si asumimos en primera instancia que se trata de la máscara del maestro, podríamos pensar, como lo interpreta en un principio el grupo, que el árbol es el maestro; incluso esto coincide con el comentario irónico de la misma Adela: "le llueven los problemas". La lluvia puede representar

³⁵ Al dibujo del árbol se le atribuyen "rasgos y actitudes mucho más conflictivos y emocionalmente perturbadores que al dibujo de la persona, (...) debido a que como autorretrato está más alejado de uno mismo y (...) los sentimientos más profundos y prohibidos se proyectan más fácilmente (...) con menos temor de quedar descubierto" (Hammer, 1980:119).

condiciones desagradables. Los trazos fuertes, incluso en apariencia violentos de la lluvia y de los rayos del sol dan la impresión de lo “tormentoso” que puede significar “ser maestro”, por las condiciones tan desfavorables y contradictorias en que en ocasiones realiza su trabajo.

Si el árbol representa al alumno (como afirma Adela: “quise incluir al alumno —que es el árbol— dentro de la máscara del maestro... lo que tú puedes hacer, él lo vive”), entonces tendríamos que pensar que los avatares a los que se ve sometido el alumno son provocados por lo que “puede hacer” el maestro. Dentro de la máscara del maestro están el sol y la lluvia, dos elementos necesarios (como los ojos de una máscara) pero que se dan al alumno de manera imperiosa, fustigándolo. Recordemos que el sol y la luz en ocasiones son asociados al conocimiento, al saber. El agua y el sol que nutren al *árbol-alumno*, le “llueven” del maestro, “él (niño) lo vive”. ¿Lo atormentan? Una gran boca en sus raíces (mayor incluso que su follaje) asegura que recibirá el “nutriente”preciado. En el suelo, el color azul pareciera como si el árbol quedara inundado de tanta lluvia.

¿Por qué tanta lluvia y tanto sol?, ¿por qué con tanta intensidad y fuerza? Adela comenta que la máscara del maestro: “le dice al niño, que al verlo, le agrada mucho (...) la ansiedad de tenerlo”. Aunque desafortunadamente no se pudo grabar la frase completa, resulta interesante la construcción que se forma: “le agrada mucho... la ansiedad de tenerlo”. Tal vez esto nos pudiera dar una pista para resolver las interrogantes de arriba: ¿por qué la intensidad y la fuerza de la lluvia y del sol? Parecieran que significa eso: *la ansiedad de tener al alumno*, de darle “todo lo que puede hacer (el maestro)” (Adela). Pero el exceso de sol o de agua también puede dañar al árbol.

En la máscara, el pequeño árbol se ve avasallado por el inclemente tiempo: el sol y la lluvia (de nuevo los contrastes, la ambivalencia: el fuego y el agua, el calor y el frío). Tratando de encontrar la expresión de la máscara-maestro, pareciera que es de tristeza, incluso por la forma del hueco de la boca pareciera que hay angustia (tal vez dolor) ¿Por tener al alumno? Pareciera como si hubiera un fuerte conflicto inconsciente que se refleja (ése transfiere?) en el alumno. ¿De qué se trata? No tenemos suficientes elementos para indagarlo.

Por otra parte, al grupo le agradan las dos metáforas: la del *árbol-maestro* y la del *árbol-alumno* dentro de la máscara del maestro. El maestro como árbol que da frutos (sus alumnos) es una imagen a la que se recurre con frecuencia. El alumno como árbol, aunque no es común, también agrada: “es un manzano” (dice Rodrigo). De cualquier manera “las metá-

foras” les gustan porque “da la posibilidad de crear, de innovar”.³⁶ Aunque alguien advierte: “puedo ver llanto, y los rayos del sol” (ya sea que se ciernan sobre el maestro o sobre los alumnos).

Cuando preguntamos al grupo sobre ¿qué alumnos puede producir esta máscara?, comentan: desencanto, confusión, “gusto por la vida, *relax*, severidad, creatividad, tristeza, desorden, dureza. La mayoría de los calificativos son muy negativos, de manera que podemos pensar que eclipsan la creatividad que algunos ven. Esto nos hace pensar en los efectos (¿sofocantes-ahogantes?) de la relación con un maestro que experimenta la “ansiedad de tener” a los alumnos, de darles mucho y controlarlos en todo, a veces con “severidad” y “dureza”. Posiblemente esto derive en la “confusión”, el “desencanto” y la “tristeza” que se pueden experimentar con un maestro que da el sol y la lluvia (dos cosas tan requeridas por los árboles) de manera desproporcionada e imperativa.

Máscara del alumno

Adela comenta de esta máscara: “Veo un niño inquieto, seguro pero capaz”. De manera congruente, Adela dibuja la máscara del alumno como un árbol, sólo que con algunas diferencias: el árbol de la máscara del alumno es más grande (aunque la máscara sea más pequeña), el follaje es mayor (predomina el color azul) y hay más frutos (que ahora son de color anaranjado), mientras que el árbol (alumno) de la máscara del maestro, tiene menos follaje (de color verde) y con menos frutos (de color rojo).

En la máscara del alumno, el árbol abarca prácticamente todo el espacio. No hay sol ni nubes, ni lluvia, sólo algo que parecen ser flores a los lados. Pareciera como si el árbol estuviera crecido (a diferencia del primero), como si después de la intensa lluvia y el apabullante sol, se hubiera repuesto, ahora tiene más frutos y hay flores que lo adornan. Adela dice sobre él: “Veo un niño inquieto, seguro pero capaz”. La “dureza” (Rodrigo) de la tormenta y el fustigante sol, ¿lo han hecho seguro y capaz?

El follaje azuloso nos puede hacer pensar que tal vez es el efecto de la torrencial lluvia que recibió ¿de la maestra *nube-sol*?, como si hubiera incorporado el agua a tal grado que hasta el follaje le cambió de color.

Estela comenta de esta máscara: “Me parece como si el alumno, como si quisiera imitar a la maestra... también me parece con colorido, pero un

³⁶ Recordemos que para Castoriadis, el imaginario social radical se refiere a la creación de nuevas significaciones imaginarias.

Pliego de color
para complementar el análisis

Andrea



Máscara de la maestra
(véanse pp. 263-265)



Máscara del alumno
(véanse pp. 265-266)



Máscara de la maestra
(véanse pp. 266-267)



Máscara del alumno
(véanse pp. 267-268)

Sonia



Máscara de la maestra
(véanse pp. 268-270)

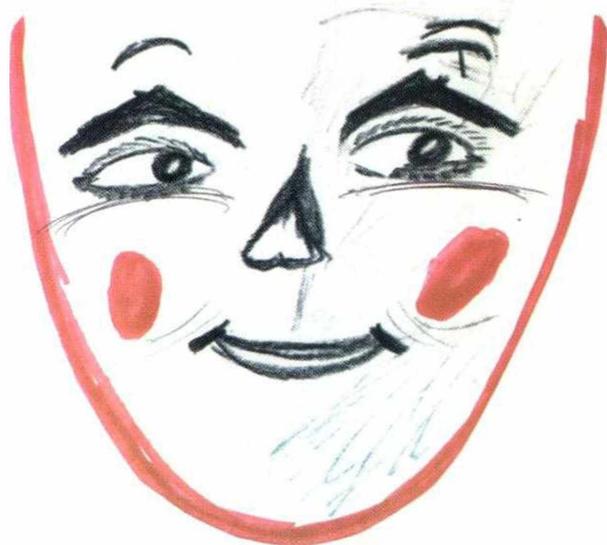


Máscara del alumno
(véanse pp. 270-271)

Aurora

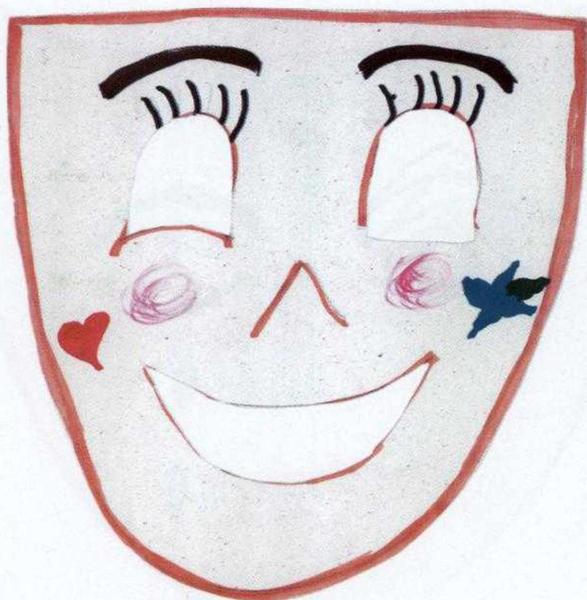


Máscara de la maestra
(véanse pp. 272-273)



Máscara del alumno
(véanse pp. 273-275)

Carolina



Máscara de la maestra
(véanse pp. 275-276)



Máscara del alumno
(véanse pp. 276-277)

Elvia



Máscara de la maestra
(véanse pp. 278-280)

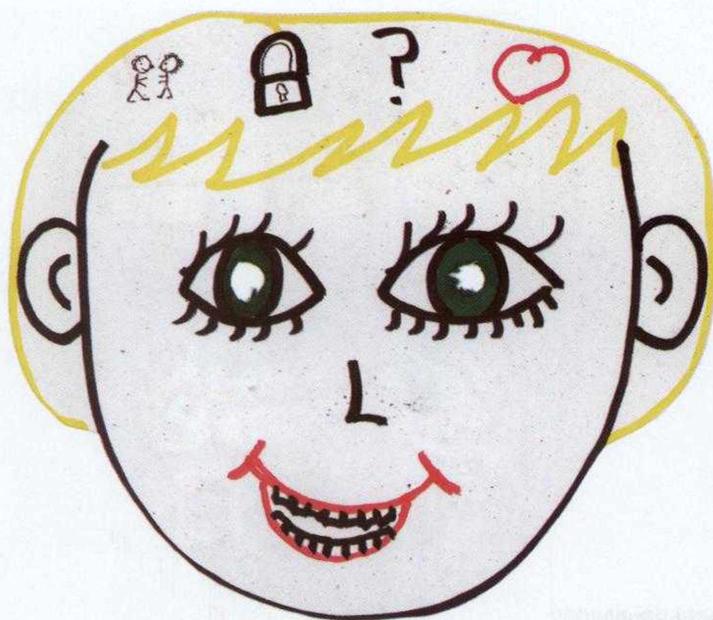


Máscara del alumno
(véanse pp. 280-281)

Estela



Máscara de la maestra
(véanse pp. 281-284)



Máscara del alumno
(véanse pp. 284-285)

María



Máscara de la maestra
(véanse pp. 286-287)

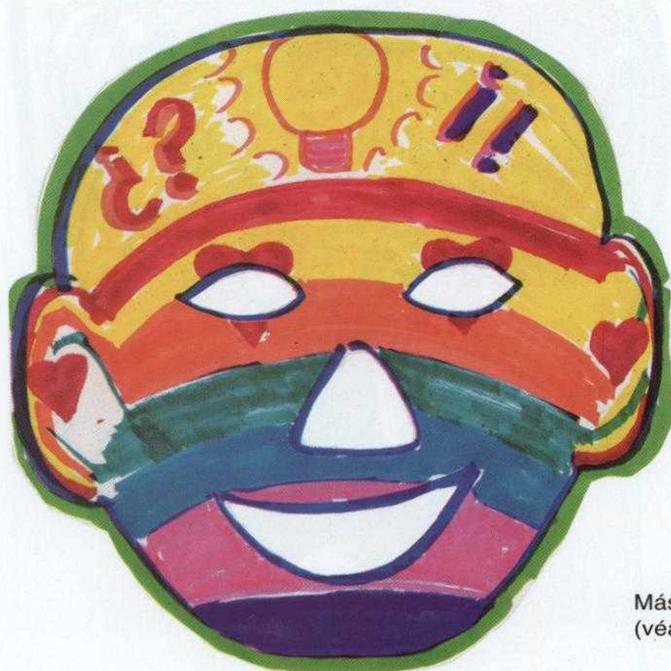


Máscara del alumno
(véanse pp. 288-289)

Rodrigo



Máscara del maestro
(véanse pp. 289-291)



Máscara del alumno
(véanse pp. 291-293)

Adela



Máscara de la maestra
(véanse pp. 293-296)

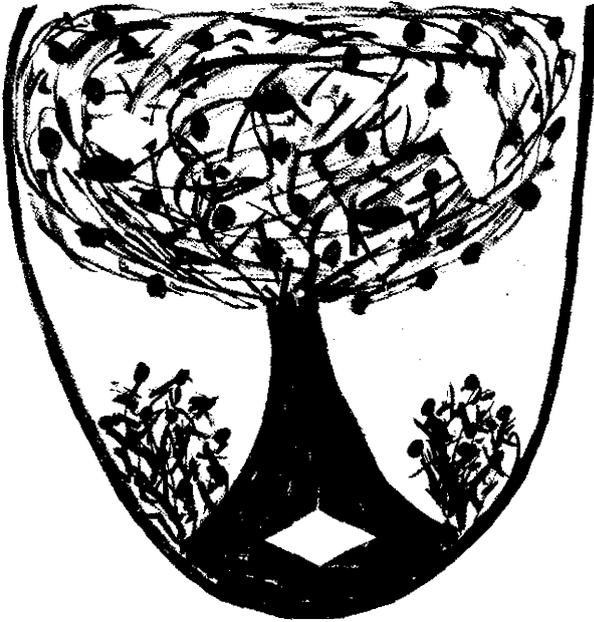


Máscara del alumno
(véanse pp. 296-298)

tanto como desordenado”. ¿Quería imitar a la maestra y por eso es árbol?, o ¿tal vez por eso es azulada su follaje?

Resulta curioso el comentario de Estela: “Me parece colorido, pero un tanto desordenado”. Algo semejante opinaron sobre el maestro y el alumno “marcianos”, les agradó el colorido del alumno, pero cuando se les preguntó sobre el tipo de alumno que provocaría un maestro (como el *marciano*) aludieron, entre otras cosas, al desorden. El colorido puede representar creatividad y vida, pero no puede haber creatividad donde hay un orden rígido. Sin embargo, el *desorden* (¿del follaje?, ¿de las máscaras de los marcianos?) es un *pero*. Tal vez si hubiera orden, el alumno ¿sería perfecto? Pero, ¿qué orden? ¿El que “ordena” la escuela? Un orden así inhibe la creatividad. ¿Apaga el colorido? Un orden así podría indicar que el follaje no puede ser azul, *debe ser* verde (como cuando las educadoras indican a sus niños los colores con los que *deben* iluminar sus dibujos. ¿Para guardar el orden de *deber ser*?).

Más allá del *desorden* que pueda parecer, la metáfora del *niño-árbol* encanta. Andrea hace un comentario con el que seguramente el grupo está de acuerdo: “Me parece bonito ver al niño como un arbolito que da frutos”.



Tal vez... sólo *tal vez*, estas sean algunas de las significaciones de estas sorprendentes imágenes de maestros y alumnos. Lo cierto es que la enigmática subjetividad está ahí, aunque se pretenda ocultar o disfrazar con una máscara; y en la relación educativa se pone en juego, primordialmente, por medio de los vínculos transferenciales.

La “Caja mágica”

En este ejercicio se les pide que imaginen que en el centro del salón hay una caja mágica que guarda los tesoros del grupo. Vamos a abrir la caja y cada quien va a decir qué es lo que se lleva de la sesión de hoy, ¿qué fue lo que aprendieron?

Esta técnica nos sirvió para apreciar la opinión y el impacto que había causado el trabajo que hemos estado realizando. Lo primero que podemos observar es que el grupo percibe que lo que ha venido “aflorando” en todo lo que hemos hecho es una parte que ellos no conocían de sí mismos: “Hago cosas que no sé bien por qué las hago” (María). “Existe más de lo que se ve” (Andrea). “El lenguaje no refleja siempre todo lo que uno quiere decir (...) uno puede creer que la gente ve una imagen de nosotros y en realidad ve otra” (Rodrigo). Eso “impertinente” en apariencia, que aflora, es el inconsciente; que se presenta de muchas formas, que se esconde detrás de muchos disfraces (¿máscaras?), pero que cuando sale nos toma de sorpresa, y no sabemos qué hacer con él: “Es hermoso estar conociendo todas las facetas, (aprendí) que debo ser más reflexiva, más racional. No, no... o sea, no sé...” (Elvia).

La intención de la experiencia no es la del aprendizaje de algún contenido académico, sino acercar a los maestros a tomar conciencia de ciertos procesos subjetivos, presentes en su práctica, que en ocasiones generan una serie de dinámicas incomprensibles para ellos. Estos procesos afectan sus objetivos como docentes e incluso los hacen actuar de manera radicalmente distinta a la que esperaban o deseaban. La conciencia de estos procesos induce una serie de cambios de actitud frente a su trabajo y la relación que guardan con sus alumnos, permitiéndoles conocer algunos de los descos que se juegan en lo que hacen y darse cuenta de ciertas contradicciones involucradas en esto.

Al parecer hemos logrado que los maestros cobren cierta conciencia acerca de la importancia que tiene la subjetividad en la práctica docente: “Yo aprendí que el estado de ánimo que nosotros tenemos influye en

lo que tenemos que llevar a cabo” (Sonia); “Aprendí que con nuestra actitud influimos en los demás; también aprendí a conocerme más” (Carolina). “Aprendí que el alumno quiere decir una cosa y yo, maestro, percibo otra cosa” (Rodrigo). Con este ejercicio se dio por terminada la sesión.

Tercera sesión

El mundo al revés: las maestras que les pegaban a los alumnos eran las buenas y los que los tratábamos bien éramos los malos.

Nos engañan y creemos el engaño, nos autoengañamos (...), el maestro más allá del bien y el mal, los niños buenos angelitos, niños de cartón, de historieta, de papel, más bien de papel y entonces muy distinto al de la vida real, cuando uno choca con la realidad uno se da cuenta que nos engañaron (...) y es importante pasar del engaño al desengaño.

Rodrigo

Participantes

Andrea, Elvia, María, Estela, Rodrigo y Armando. La sesión inicia a las 9:00 horas y termina a las 15:30 horas del domingo 28 de febrero de 1999.

Actividades

1. Se les pide que relaten por escrito una situación de difícil manejo.
2. En equipos comentan lo que escribieron y tratan de encontrar aspectos comunes a las situaciones relatadas.
3. Construir una estatua que refleje lo que analizaron.
4. Se dramatiza una de las escenas de difícil manejo.
5. Plenaria.
6. Hacer un cuento grupal sobre cómo les gustaría que fueran los maestros.

7. Plenaria de conclusión del “taller”. “Sentimos angustia y a veces culpa...” (situaciones de difícil manejo).

Relato individual de las situaciones de difícil manejo

En este apartado transcribo textualmente los relatos completos que los maestros hacen acerca de sus *situaciones de difícil manejo*, por considerarlos de gran importancia para comprender lo que ocurre en esta sesión y por ser, además, uno de los ejes fundamentales de análisis del modelo grupal que empleamos.

¡No más Hugo Chimal! (Andrea)

La situación más difícil que recuerdo haber pasado en mi práctica docente es un grupo de sexto grado. Tenían una tarea por equipos, se reunieron en una casa en la cual los padres de familia no estaban porque trabajaban.

Al día siguiente, la mamá del alumno, dueña de la casa, me esperaba antes de entrar a la escuela y estaba muy enojada. Dijo que el desorden que habían hecho en su casa era lo de menos, pero que se le habían perdido algunas cosas y entre éstas estaba un reloj de oro muy costoso. Que si no se lo devolvían iba a poner una demanda y que esperaba que en la tarde de ese día apareciera, y no iba a averiguar nada del niño que se lo había llevado.

Claro que yo supuse quién había sido y juzgué que (*Hugo Chimal*) el alumno travieso, latoso, desastroso, lo había robado; el niño decía que era inocente y al día siguiente la señora me fue a ver a la escuela y me dijo quién había entregado el reloj. Fue quien menos lo esperaba: el calladito, serio, tranquilo, estudioso. Me sentí muy mal porque ya había hecho mi juicio y veredicto en contra de un niño.

Le preguntaba al niño de quien menos lo esperaba, por qué lo había hecho y me dijo que le llamó la atención aquel reloj tan bonito, aunque sus papás le decían que si él se los hubiera pedido, ellos le podían haber comprado uno, que no lo hubiera robado.

No recuerdo si le pedí disculpas a “Hugo” lo que no olvido es que me decía: “ya ve que yo no fui”.

Ahora, pues sigue habiendo robos en el salón de clases: cuando no son las tortas, el dinero, pero jamás enjuicio a nadie. Y nunca dejo trabajos en equipos en casa de alumnos.

*De pronto vi mi infancia reflejada en los ojos de un niño (Rodrigo)*³⁷

Por trece años fui profesor de educación primaria y durante ese tiempo tuve momentos dulces y amargos, alegres y tristes, gratos e ingratos. Hoy miro hacia atrás y veo un camino lleno de recuerdos. Antes de que el polvo del olvido los cubra quiero compartir la siguiente historia.

Escuela sin nombre, domicilio conocido...

Sucedió allá por 1981, recién había egresado de la Escuela Nacional de Maestros y era mi primer año de trabajo. Las señas para llegar a la escuela –de nueva creación– en la que trabajaría como profesor por primera vez eran claras: escuela *sin nombre*, domicilio *conocido*, Colonia Ampliación Emiliano Zapata, Iztapalapa, DF.

Me resultaba curioso llegar a una escuela *sin nombre*; en realidad las calles eran también *sin pavimentar*, la colonia era *sin servicios básicos* (sin agua, sin drenaje, etcétera) y parecía que los niños vivían *sin esperanza de un futuro mejor*. Si algo caracterizaba al contexto en el que se ubicaba la escuela era la palabra *sin*. Efectivamente, era un medio –paradójicamente– “lleno de carencias”. Y hasta allá fuimos a dar un conjunto de normalistas recién egresados *sin experiencia docente*.

Nada de experiencia docente, pero mucho corazón

El primer grupo con el que trabajé era de tercer grado. Las primeras indicaciones que recibí fueron las siguientes: “Va a tener tercer año, aquí está su programa, aquel es su salón y quiero que cite a los padres de familia para el lunes”. Todo era novedoso para mí, no sabía exactamente para qué iba a citar a los padres de familia ni qué les tendría que decir. En aquel entonces me faltaba experiencia docente pero lo que me sobraba era mucho corazón. Con la emoción, el gusto –y el susto– del principiante, le eché muchas ganas al trabajo.

El mundo al revés: las maestras que les pegaban a los alumnos eran las buenas y los que los tratábamos bien éramos los malos

El primer año de trabajo me fue difícil. Emocionado por las ideas de A. S. Neill, Freinet y Makarenko, quise poner en práctica lo que entendía de

³⁷ Rodrigo no terminó de escribir el relato de la “situación difícil” que había pedido al iniciar la sesión, así que, amablemente, me la entregó completa tiempo después de haber terminado la experiencia. Transcribo aquí el emotivo documento que me hizo favor de entregarme.

dichos autores. Trataba de partir de sus intereses, procuraba que me tuvieran confianza, que me “hablaran de tú”, hacíamos asambleas periódicamente, les proponía diversas actividades para que escogieran las que más les gustaran, jugábamos fútbol, etcétera.

Generalmente, en el grupo había mucha actividad, ya sea porque estuvieran trabajando o porque estuvieran “dando lata”. Esto contrastaba con la de algunos grupos que estaban calladitos, bien sentaditos y eran muy “obedientes”. Las maestras –también recién egresadas– eran muy tradicionales, les gritaban, los humillaban enfrente del grupo, les jalaban las orejas o las “patillas”, en fin, implantaban el terror en sus grupos. Eran sumamente autoritarias y estaban “orgullosas de controlar al grupo” y de que les tuvieran miedo. Ellas sentían que eran las mejores maestras y lo peor era que ante los ojos de las madres y padres de familia eran las mejores maestras, “enérgicas”, que “controlan al grupo”, a ellas “sí les hacían caso” y “sí las obedecían”. También algunos alumnos las consideraban buenas maestras porque ellas sí les pegaban y los castigaban para que se “portaran bien”. Las maestras se creían mucho y presumían que controlaban al grupo hasta con el más mínimo movimiento, bastaba con que levantaran la ceja o les lanzaran miradas fulminantes para que se quedaran quietos por el miedo a ser castigados o a que les pegaran.

En lo personal no entendía porqué eran consideradas las mejores maestras, si para mí eran todo lo contrario de lo que debería, y no entendía porqué algunas madres y alumnos comentaban que eran las mejores maestras. Probablemente, las madres opinaban de esa manera porque a ellas mismas, cuando eran niñas, también les pegaban y veían muy natural que se les pegara a los niños, además de que ellas mismas no podían controlar a sus hijos, a ellas no les hacían caso y a las maestras sí aunque fuera con golpes y castigos. Y algunos alumnos también asumían que para que el grupo estuviera callado estaba bien que los maestros les pegaran, para “que entendieran”.

Para mí era como si el mundo estuviera al revés, las que desde mi punto de vista eran las peores maestras, para los padres y alumnos eran las mejores; y los *profes* que tratábamos bien a las y los alumnos, que éramos pacientes, tolerantes, que tratábamos de trabajar de una manera diferente a la tradicional no éramos buenos maestros porque no “controlábamos al grupo”. No obstante, yo seguí tratando de hacer mi trabajo de una manera distinta a la tradicional aunque, contradictoriamente, era como luchar contra la corriente.

Péguenos, maestro, para que entendamos

Una de las escenas temidas de los profesores de primaria es la de perder el control del grupo, se corre el riesgo de quedar expuesto a la mirada de reprobación, tanto de los propios colegas como de los padres y alumnos. Tener un grupo indisciplinado, “latoso”, es señal de no ser enérgico y, en consecuencia, ser un “mal maestro”.

Mi grupo de tercer año era muy “latoso”. Cuando les preguntaba qué sugerían para que hubiera más disciplina en el grupo las propuestas de las niñas y los niños eran “péguenos, maestro, para que entendamos”, “castíguenos, péguenos con la regla o con una vara”, y yo les decía que las personas entendíamos con palabras y no era necesario pegarles. Me asombraba que ellos mismos pidieran que les pegara, estaban acostumbrados a los castigos y a los golpes, tanto en sus casas como en la escuela.

Luis era “muy latoso”: hasta parecía niño

Luis era muy inquieto, le gustaba jugar en el salón, correr, saltar, gritar, pegarle a los otros niños, era muy latoso: hasta parecía niño. A veces me sacaba de mis casillas y no sabía qué hacer para que no diera tanta lata, le hablaba “por las buenas” una y otra vez, y nada, seguía igual. Sus compañeros y compañeras me decían “péguele maestro, la otra maestra que tuvimos le pegaba y se estaba quieto”.

Luis era un niño como de ocho años, bajito de estatura, de piel morena, ojos café claro, muy vivaracho, hasta parece que lo estoy viendo a la hora de la formación para entrar al salón después de recreo. No se estaba quieto, quería seguir jugando como en el recreo, le pegaba a sus compañeros en la fila, le jalaba de los cabellos a las niñas; en aquel momento me desesperé porque seguía molestando a sus compañeros y –lo confieso con vergüenza– acúsome de haberle dado un pellizco en el brazo, él se volteó enojado, me miró y me dijo muy serio: “parece vieja”. Me dio tanta vergüenza haberlo pellizcado y haber utilizado un recurso de “vieja” que fue la primera y última vez que pellizqué a un alumno. Luis me dio una gran lección: debería ser más inteligente para la próxima.

Vi mi imagen de niño reflejada en su mirada

En cierta ocasión estaba escribiendo algo en el pizarrón (ya ni me acuerdo qué) para que lo copiaran en sus cuadernos (probablemente era un cuestionario), cuando vi que Luis andaba corriendo en el salón. Ese día había estado particularmente latoso y ya me estaba desesperando, preci-

samente cuando pasó corriendo cerca del pizarrón detuve la escritura y lo tomé del brazo, ese día se me había agotado la paciencia, estuve a punto de darle un golpe en el hombro cuando de repente él levantó su mirada y vi tanta inocencia y ternura en ella que de pronto me vi reflejado en su mirada. Fue como si por un instante yo me viera a mí mismo a través de su mirada y, como en una película de cámara lenta, vi una parte de mi infancia, cuando era un niño indefenso expuesto a la arbitrariedad de las personas adultas, y recordé cuando tenía seis años y fui castigado injustamente porque, accidentalmente, empujé a un niño cuando una alumna, como de sexto, al ir corriendo me empujó, sin querer, y yo al perder el equilibrio, también sin querer, derribé a un niño que para colmo de males era el nieto de mi maestra de primer año de primaria. Le expliqué a mi maestra que no fue a propósito, que a mí me habían empujado, pero fue inútil, no fui escuchado, mi castigo injusto fue quedarme sin recreo, no me acuerdo por cuánto tiempo. La escena que viví fue la de un niño frente a la arbitrariedad de una persona adulta. Todo este despliegue de recuerdos sucedió en cuestión de segundos.

Al ver la inocencia de Luis reflejada en su mirada, al verme a mí mismo reflejado en ella, bajé los brazos y me bloqueé, me abstuve de cualquier demostración de poder de un adulto en contra de un niño indefenso. No pude más, le dije suavemente a Luis que se fuera a su lugar al tiempo que empezaron a brotar las lágrimas de mis ojos y yo, discretamente, voltee hacia el pizarrón y seguí escribiendo mientras lloraba en silencio.

Tiempo después algunos niños me preguntaron: “Maestro, ¿es cierto lo que dice Luis? ¿Es cierto que usted lloró? Maestro, ¿es verdad? Maestro, ¿sí lloró?”

El maestro y los niños con necesidades especiales (Elvia)

Entre otras situaciones de conflicto aún recuerdo el sentimiento que despertó en mí el tener entre mis alumnos a Claudia, una pequeña con problemas de aprendizaje (con cierto retraso). Hoy que lo recuerdo me apena no haber tenido los elementos necesarios para haber actuado en tal forma que estuviera en condiciones de apoyarla. Su papá siempre se mostró atento e interesado (en) con su hija, y por ello la niña estaba canalizada a una institución. Yo trataba de integrarla al grupo, pero no sé qué tanto lo logré.

En esos momentos yo necesitaba apoyo de mis autoridades, y nunca conté con ellas (no habían lazos muy estrechos). (Creo que las cosas empiezan a cambiar, y las diferentes instancias parecen interesarse en lo que ocurre en el aula).

Rebeldía (María)

La situación más difícil para mí fue cuando tuve una discusión con un alumno de sexto año. Éste era un joven “rebelde”, “prepotente”, incluso “grosero” (molestaba física y verbalmente a sus compañeras), además trabajaba siempre “muy sucio”, pocas veces cumplía con sus tareas, él mismo descuidaba su arreglo personal y se portaba casi siempre a la defensiva aunque uno se portara amable con él. Honestamente me desagradaba como persona, evitaba cualquier acercamiento con él que no fuera de tipo académico.

La discusión más fuerte fue cuando en un ejercicio de ortografía de 15 palabras, él tuvo *un* acierto. Sentí que me miraba de manera muy agresiva... se acercó a mí y me amenazó que si yo le ponía un cinco en dicho ejercicio sería capaz de cualquier cosa. Y sí... él no merecía ni siquiera un cinco. Le expliqué que en realidad una calificación no significaba nada, que tan sólo indicaba que teníamos que echarle más ganas, más empeño.

A partir de esa fecha, sentía su mirada en todos lados, en el salón, en los pasillos y, ocasionalmente, cuando nos encontrábamos en algún lado, me miraba y si su mirada fuera un puñal, no viviría para contarlo...³⁸

¿Qué hacemos con un líder negativo? (Armando)

En una ocasión cuando atendía un grupo de cuarto grado, había entre los alumnos un niño de los que se caracterizan por el descuido que tienen por parte de sus padres. Tenía una característica, tenía dinero porque llevaba a cabo actividades que le permitían ganarlo. Era un niño inquieto, latoso, grosero y al mismo tiempo líder, probablemente por sus actitudes y disposición del dinero en efectivo.

En una ocasión lo había sacado del salón y en ese lapso me llamaron a la dirección. Cuando llegué al salón encontré varios sopes tirados en el piso y al preguntar lo que había sucedido me dijeron que el alumno latoso compró para los niños sopes y paletas para dárselos regalados. Seguramente que como todos querían el suyo se pelearon por las cosas y algunas de ellas quedaron en el suelo.

¿Qué hacer en esa situación? ¿Qué actitud tomar con el latoso? ¿Cómo reorientar a este líder para llevarlo a un camino positivo? ¿Cómo mejorar la relación con este tipo de personas?

³⁸ Tal vez esto explique la “máscara de hierro” con llanto que dibujó esta maestra en la sesión anterior.

Finalmente se les hizo recoger a los alumnos y al latoso los alimentos del piso. Después procuramos mejorar la relación personal con este tipo de líder.

Recuerdo que fuera de la escuela se ponía en un día de la semana un tinguis. Mi alumno me decía: “Maestro, le *disparo* una quesadilla”. Y yo le contestaba: “Sí, yo pago los refrescos”. Afortunadamente salimos bien de este ciclo escolar. Me cambié de escuela y posteriormente al pasar el tiempo me encontré a uno de los compañeros maestros que vivían y trabajaban en la comunidad. Me informaron que el líder latoso había abandonado los estudios y se dedicaba a juntarse con los chavos vagos o drogos de la comunidad.

Análisis de las situaciones de difícil manejo³⁹

De acuerdo con el modelo de Michael Balint, el análisis de las “situaciones de difícil manejo” es un elemento central que permite establecer las contratransferencias que establecen los médicos con sus pacientes, así que decidimos explorar esta dimensión con los maestros.

En los relatos individuales podemos apreciar que la preocupación que aparece en todas ellas es la relación con los alumnos. En especial aparece la intención de ayudarlos y no saber cómo (Elvia, Rodrigo); la culpa por haber cometido alguna injusticia con ellos (Andrea, Rodrigo); la angustia de no saber cómo tratarlos para conservar la disciplina (Armando, María y Rodrigo); y el miedo por el “desquite” de los alumnos ante una mala calificación (María).

Podríamos decir que en buena parte las situaciones de difícil manejo son como las *escenas temidas*⁴⁰ de los docentes. La mayoría de las veces se refieren a situaciones que han tenido que afrontar, que resultan muy conflictivas para ellos, les despiertan gran ansiedad y quedan grabadas como episodios terribles que por lo regular se enganchan (transferencialmente) con episodios semejantes (“reales” o fantaseados). Analizar las situaciones difíciles permite explorar el tipo de escenas que resultan conflictivas, vislumbrar (en la medida de lo posible) vínculos transferenciales, mecanismos de defensa y formas de solución (respuestas contratransferenciales según Balint) que se emplean.

³⁹ Después de haber escrito sus situaciones difíciles, se les pidió que trataran de encontrar puntos o aspectos en común en esas situaciones.

⁴⁰ Al igual que el célebre trabajo: Hernán Kesselman, Eduardo Pavlovsky y Luis Frydlesvsky (1981), *Las escenas temidas del coordinador de grupos*.

A manera de hipótesis pensamos que detrás de una situación difícil hay una escena anterior que se puede “deslizar” transferencialmente y en consecuencia, por efecto de la repetición, es factible que en situaciones semejantes se establezcan de nuevo reacciones transferenciales por la intensidad afectiva que involucran. Esto queda de manifiesto en el relato de Rodrigo, cuando estando a punto de castigar a Luis se frena porque ve reflejada su infancia en su mirada y recuerda un episodio de su niñez donde fue castigado injustamente. El *aquí y ahora* actualiza el *allá y entonces*, que *se presentifica* lo hace actuar de manera distinta, no sólo ya no lo reprende, sino que además no puede contener la emoción que le embarga al haber actualizado esa escena. Algo muy semejante aparecerá, de manera impactante, en la dramatización de Andrea, que analizaremos después, donde supuestamente ella iba a dramatizar la escena de “Hugo Chimal” y termina actuando una escena transferencial de su infancia donde ella es la alumna sospechosa de robo.

La enigmática “máscara de hierro” con lágrimas, que dibujó María, puede ser también una reacción transferencial frente a una situación difícil y amenazante como la que nos relata en esta ocasión, donde el alumno al que reprueba la amenaza y le lanza miradas de “puñal”.

También la impotencia de Elvia frente a una alumna con problemas de aprendizaje, a la que no sabe cómo ayudar y desearía mucho hacerlo, posiblemente sea una “resonancia” de alguna escena anterior (no lo sabemos), lo cierto es que asume gustosa el papel de la “supermaestra” en la estatua, como veremos más adelante.

La ansiedad que generan estas situaciones puede dinamizar diferentes transferencias, del mismo modo es posible que situaciones semejantes a las relatadas movilicen transferencias.

En los comentarios sobre las situaciones, los maestros coinciden en el malestar y la impotencia que les despiertan, así como la culpa que pueden experimentar frente a soluciones injustas que dieron a un problema.

Otra escena temida por excelencia es la pérdida del control del grupo. Al respecto tengo la hipótesis que los maestros, como una manera de defenderse frente a este peligro, actúan transferencialmente la actitud de figuras de autoridad, posiblemente maestros que tuvieron a fin de mantener la “disciplina” y evitar el desorden. Cuando de todas maneras esto ocurre, seguramente la ansiedad es tan grande que posiblemente se dinamicen otras “respuestas” transferenciales. Como el caso de Rodrigo, que intenta ser un maestro diferente, al estilo de Freinet, Makarenko o Neill, y en consecuencia “tolera” ciertas manifestaciones de desorden en

el grupo, y se mantiene así a “contra corriente” hasta que llega un momento que Luis desborda su paciencia y ante la pérdida de “control” de la situación, está a punto de ensayar otra estrategia, actuar, no como sus mejores maestro (o sus pedagogos ideales), sino como sus “peores maestros”, aquellos autoritarios y prepotentes. Al hacerlo aparece la escena con su maestra de primero que lo castigó injustamente y entonces se detiene.

Algunas de las situaciones difíciles para el maestro se vinculan con los conflictos que surgen cuando están en peligro de perder el rol que se espera de ellos, como equivocarse en una respuesta cuando se supone que saben: “nos da miedo equivocarnos” (Elvia). El saber es sin duda uno de los principales elementos que dan autoridad, “respeto” y poder al maestro, además de ser una de las principales fuentes de gratificación narcisista (como reconoce Rodrigo: “es gratificante para nuestro narcisismo hacer que crean que lo sabemos todo”). El maestro es un “sujeto supuesto saber”,⁴¹ de manera que cuando el supuesto saber no se tiene, la figura del maestro se tambalea, de ahí que resulte sumamente conflictivo e incluso angustiante encontrarse en una situación en la que se puede quedar en evidencia de que no se sabe todo: “y nos frustramos cuando se dan cuenta de que no es cierto”.

Estas escenas temidas se vinculan también con los cuentos que el primer equipo relató cuando se les pidió que pensarán en una estatua que representara los puntos en común de las situaciones difíciles que nos habían compartido.

Los cuentos del “Príncipe feliz” y “La abuela del juicio”

Con motivo de la tarea de pensar en una estatua que represente los puntos de coincidencia de las situaciones de difícil manejo, Elvia recuerda el cuento de Oscar Wilde, *El príncipe feliz* (Wilde, [1888] 1998), que después hará que Andrea rememore la historia de *La abuela del juicio*. Ambos cuentos aluden, como veremos, a situaciones difíciles que marcan el imaginario de los maestros.

⁴¹ Daniel Gerber (1986) emplea esta alusión que hace Lacan sobre el analista para aplicarla al maestro, con la salvedad de que la situación, si bien es semejante, termina siendo distinta.

El príncipe feliz

—Elvia: Cuando nos dijiste de la estatua (me mira) pensé en un cuento (mira a Rodrigo y Andrea), el cuento del *Príncipe feliz* (Rodrigo y Andrea asienten con la cabeza afirmando que conocen el cuento): Era la estatua de un *príncipe que vivía feliz*, que observaba desde la plaza a todo su pueblo y cuando veía que alguien necesitaba algo le pedía a una golondrina que le quitara una piedra de su cuerpo, porque en toda la estatua estaban incrustadas piedras preciosas: sus ojos eran esmeraldas, los botones de su traje eran de brillantes y su corazón era de rubí. Así que le pedía a la golondrina que le quitara una de sus joyas y se la llevara a la familia que la necesitara, así la golondrina fue quitándole todas sus joyas, pero la golondrina le decía al príncipe que pronto ya no podría ayudarlo porque se acercaba el invierno y si no se moriría de frío. El príncipe no dejaba de pedirle que repartiera sus joyas a quien las necesitaba. Por último se quedó con su corazón que era un rubí. El invierno estaba cada vez más fuerte y le pidió a la golondrina que repartiera esta última joya y que después se fuera. La golondrina le quitó el rubí y se fue a entregarlo. El pueblo cuando miró la estatua que ya no tenía sus joyas, les pareció muy fea así que la demolieron, mientras tanto, la golondrina fue encontrada en la nieve muerta de frío, cerca de ella el corazón de rubí que no alcanzó a entregar... Es como el maestro o la maestra que lo dan todo sin que los reconozcan aunque no buscamos reconocimiento, pero me parece que el cuento representa lo que les pasa a los maestros. (Rodrigo y Andrea asienten con la cabeza, pensativos, conmovidos). Después de que lo das todo, cuando ya creen que no puedes dar más te hacen a un lado... ¿Qué triste, no? (las cursivas son mías).

La abuela del juicio

—Andrea: Yo me acordé del cuento de la *Abuela del juicio*: Era una ancianita que todos los días paseaba por el pueblo arrastrando un cajón de madera con ruedas. El cajón estaba cerrado con una tapa que tenía un candado. La anciana vendía cosas que tejía, sus tejidos los guardaba en una bolsa. Diariamente recorría el pueblo vendiendo sus tejidos y arrastrando su cajón. Toda la gente que la veía sentía curiosidad, unos pensaban que estaba loca, pero como era muy buena y amable nadie le hacía mucho caso a su cajón. Un día cuatro niños la siguieron hasta su casa, la anciana los vio y los invitó a pasar, como le gustaban mucho los niños les regaló dulces y se puso a platicar con ellos. Los niños al principio le tenían miedo, pero después se sintieron en confianza y le preguntaron qué tenía en su cajón. La abuela riendo les preguntó ¿Deveras quieren saber-

lo? Les dio las llaves del candado y les dijo: ábralo y verán. Los niños abrieron el cajón y se sorprendieron al darse cuenta que no había nada y dijeron: "Aquí no hay nada". La viejita les dijo claro que sí, ahí guardo mis recuerdos y les empezó a contar algunos de ellos. Después de eso, los niños visitaban a la abuela, abrían su cajón, y le pedían que les contara otros recuerdos. Cuando la viejita murió y leyeron su testamento encontraron que sus agujas de tejer se las dejó a una amiga, sus tejidos a otra y a los niños les dejó su cajón, diciendo que lo desbarataran y lo cortaran de tal manera que hicieran cuatro cajoncitos para que cada niño guardara en el suyo sus recuerdos.

—Rodrigo: Ese cuento no me lo sabía.

—Elvia: La viejita es como el maestro, ¿no? Lo único que tenemos de valor son nuestros recuerdos y nuestro conocimiento, son nuestro tesoro y es lo que heredamos a los niños.

—Rodrigo: ...Enseñar es como dar alimento, pero luego nos quedamos como un cascarón vacío...

—Elvia: No deberían ser recuerdos, hay otros gratificantes.

Análisis de los cuentos

El cuento del *Príncipe feliz* pone de relieve una fantasía de vaciamiento vivida por muchos maestros, que se relaciona con lo que Kaës (1979) denomina "fantasma oral" de la formación. Esta fantasmática se asocia primordialmente a las significaciones imaginarias que ubican la docencia como una práctica en la que el maestro al enseñar da todo de sí, en especial se vincula con la asociación de la enseñanza con el alimento. Al respecto, Rodrigo expresa: "Enseñar es como dar alimento, pero luego nos quedamos como un cascarón vacío". Al darlo todo hay una sensación de vaciamiento que aparece muy claramente en este cuento. Cabe señalar además la fuerte fantasía narcisista presente en esta "fantasmática": el maestro cree que está lleno de joyas, que todos aprecian y desean por su valor.

En el relato, el maestro es asociado con la estatua del príncipe que mirando las carencias de su pueblo se desprende de sus joyas para dárselas gustoso y resolver sus problemas. Sin embargo, una vez que ya no tiene joyas para dar, el pueblo destruye la estatua.

Las joyas que el príncipe ofrece sin medida representan los conocimientos que el maestro enseña a sus alumnos, pero también todo aquello que quiere darles: afecto, atención, cuidado, orientación, consejo, ayuda, amor. Son las joyas que él imagina que tiene y que todo *maestro ideal* "debe"

tener. Esto es lo que él imagina que necesita su “pueblo” y lo que puede resolver sus carencias. Por eso las da gustoso, a pesar de que con ello está dando partes de sí, como la madre que da su leche o la estatua del príncipe que da las joyas que lo hacen valioso y apreciado por los demás. Lo dan todo a riesgo de quedarse sin nada. Tal vez este es uno de los temores más grandes de los docentes: terminar como la estatua del príncipe: destruido por el pueblo una vez que le ha dado todo lo valioso que tenía.

La estatua al perder sus joyas, no sólo pierde los adornos que la hacen bella, pierde además su “razón de ser”: si ya no es hermosa, el pueblo considera que no hay razón para que exista y la destruye. Igual que un maestro que ha enseñado todo lo que sabía, que ha dado todo lo que podía dar, se ha quedado vacío, entonces el pueblo, sus alumnos, los padres, la sociedad, consideran que ya no tiene “razón de ser” y pueden prescindir de él. Sin embargo, en realidad “el maestro no se queda vacío” por enseñar, es por esta razón que estamos frente a una escena que puede resultar aterradora, justamente por su carácter fantasmático.

Esta escena amenazante y catastrófica invade a los maestros, saben que algún día, ya viejos, cuando cada vez haya menos alumnos que los escuchen, que les presten atención y que estén dispuestos a recibir lo que él les da, no tendrán “razón de ser maestros” y tendrán que jubilarse.⁴² También hay maestros que se resisten a dejar la docencia y se mantienen en ésta hasta que les alcanza el “crudo invierno”, como a la golondrina, y mueren intentando cumplir con su misión entregando el corazón si es preciso.

Una vez que en apariencia están “vacíos”, sólo les quedarán sus recuerdos, como en el cuento de *La abuela del juicio*, que se liga perfectamente con el de *El príncipe feliz*. La abuela representa también al maestro, atesora sus recuerdos y conocimientos, y los comparte con aquellos niños que quieren escucharla. Arrastra con ella ese cajón “¿vacío?”, cerrado con llave, donde guarda todos sus recuerdos (y *conocimientos*, agrega Andrea) que la acompañan adonde va (como parte de su identidad), en espera tal vez de una oportunidad de sacarlos y mostrarlos cuando alguien le preste atención.

Ese cajón atesora lo único que puede heredar a los niños, ya no son joyas que la vanidad de cualquiera desea, son recuerdos, “pedazos de historia” cifrados en la memoria con la alegría y con el dolor, de quien algún

⁴² Este es un temor que embarga a todo ser humano, que se relaciona fundamentalmente con el miedo a la vejez y a la muerte; en consecuencia no es privativo del maestro, aunque sin duda para él tiene una particular importancia.

día fue príncipe bondadoso (¿benemérito?) que ofrendó su vida a los demás.

Uno de los elementos que más conmueven en el cuento del príncipe es la falta de reconocimiento y gratitud del pueblo. Esto nos remite a la *ambivalencia* con la que el maestro espera también el reconocimiento a su labor: “el maestro o la maestra que lo da todo sin que lo reconozcan, aunque no busquemos el reconocimiento” (Elvia).

Si bien es cierto, la ambivalencia es inherente al ser humano, no obstante en el maestro hay un intento de *negar* una parte de sus pasiones, en especial aquellas que la sociedad cuestiona (la agresión, el egoísmo, los celos, la vanidad). Esta “negación” pretende salvaguardar un imaginario idealizado que la sociedad misma ha creado para constituir a estos “sujetos del deber”, que asumen como propia una “misión” heroica y sacrificada, que entre otras cosas los obliga a luchar por reprimir y negar buena parte de su condición humana.

La estatua es un símbolo de gratitud y reconocimiento, al demolerla el *mal agradecido* pueblo, destruye lo que en principio había otorgado. Como el reconocimiento que en el imaginario social preside al maestro, y que sin embargo al cabo de su labor la sociedad misma le quita.

En el fondo, la asociación del maestro con la estatua nos habla de ese desco de reconocimiento por todo lo valioso que dan. El temor es hacia algo que se vislumbra como inminente: *la ingratitud y el olvido*. Quizá por eso algunos aluden al recuerdo como una forma de trascendencia que los ayude a “paliar” o a compensar en algo, el enorme dolor de la decepción de haber sido derribados del pedestal después de darlo todo, sin recibir a cambio ni siquiera un “gracias”. Para otros el recuerdo es poco, en relación con lo que se esperaba y en su interior anhelan que pueda haber todavía algo más: “No deberían ser recuerdos, hay otros gratificantes”.

Lo cierto es que los maestros saben que su *misión* como “beneméritos” entraña ese riesgo, incluso lo esperan como un sacrificio que ofrendan a los demás, como un dolor inherente a su “apostolado”.

Estatuas

*Primera estatua: “Caos”*⁴³

Un maestro (Armando) se sube a una silla y toma una postura de declamador, con los brazos un poco flexionados al frente, como si estuviera

⁴³ Para la representación de las estatuas se les facilitaron cojines, cartulinas, plumones, etcétera.

dando una clase o declamando (nos explican que el maestro toma posición de líder) y alrededor (las maestras Estela y María) corren representando a los alumnos arrojando lápices, plumas, papeles y almohadas que representan libros y cuadernos. El título de la estatua es “caos” y nos explican que el maestro pretende tomar la posición de líder, pero los alumnos no lo atienden.

—Estela: La estatua representa a un grupo cuando tenemos un problema, digamos de *niños con mala conducta*, este... *nos provocan todo un caos*, es como *un remolino donde no puede uno controlar*, porque este elemento (niño con “mala conducta”) hace todo un movimiento gigantesco de liderazgo negativo: *desordena al grupo, saca de juicio al maestro* y provoca un caos...

—Fernando: Lo que pasa es que *tratan de ser libres* (los niños) *porque también están tristes...* al final de cuentas, cuando un líder genera desorden provoca un caos que no se puede controlar, por eso el remolino.



Análisis de la estatua “Caos”

La estatua del “Caos” muestra efectivamente una de las situaciones difíciles más temidas por los maestros: la pérdida del control del grupo. Recordemos que la disciplina, el orden y la obediencia representan las demandas centrales de la institución escolar a los maestros. Se repudia con énfasis la pérdida del control de un grupo.

Por otra parte, el maestro teme el desorden y el descontrol porque lo colocan en una situación que le produce una terrible ansiedad. La imagen de los alumnos corriendo alrededor de él sin ponerle atención, como un remolino incontrolable, alude con mucha claridad a esta “aterradora” situación que “saca de juicio al maestro” y muy probablemente despierte en él reacciones transferenciales autoritarias o incluso de pánico.

Por otra parte, es interesante destacar que los maestros perciben la razón por la que sus alumnos se pueden comportar de esta manera: “Lo que pasa es que *tratan de ser libres* (los niños) *porque también están tristes...*”. El “caos” es un deseo. Una institución de encierro como la escuela a la que son obligados a asistir, restringe su libertad, los pone tristes y por supuesto a la menor oportunidad intentarán rebelarse aunque esto provoque un “caos”.

Segunda estatua: “La Supermaestra”

Cuando planean esta estatua, Rodrigo da una primera sugerencia, hace un dibujo y explica lo siguiente a sus compañeras: “Me gusta la idea del príncipe, *Yo representaría al maestro como un supermaestro que también es como un santo, sereno y todopoderoso.* (Dibuja en una hoja mientras explica a las maestras). Pero aquí (señala el dibujo del lado derecho) está *el maestro real cansado, angustiado, con culpa.* Éste es *el maestro ideal* (señala el dibujo del centro) y éste es el maestro real (dibujo de la derecha)”.

Posteriormente Rodrigo hace un segundo dibujo y explica: “Se me ocurre una estatua que muestre *lo contradictorio de la situación del maestro;* primero ponemos *la estatua del maestro ideal y detrás el maestro real sosteniendo a la primera ¿Cómo la ven?*”

Esta es la estatua que representaron. En ella se muestra a la *Supermaestra* sostenida por detrás por la maestra real. Elvia se amarra un suéter como capa en el cuello y se coloca en una postura de “supermaestra” (como en el segundo dibujo de Rodrigo) y atrás de ella (espalda con espalda) se coloca Andrea con una mascada en la cabeza, en una posición de sumisión, con las manos juntas y los brazos encogi-

dos, con un semblante de tristeza que contrasta con la expresión sonriente y triunfante de Elvia. Rodrigo, por su parte, representa a un turista que mira la estatua, le saca fotografías y descubre la “trampa”: la supermaestra que aparece en primer plano está sostenida por la maestra real (Andrea) que se encuentra atrás. El contraste es mayor porque Elvia es una mujer alta, de cabello largo (teñido de rubio), maquillada, extrovertida y más joven que Andrea, quien es una maestra de mayor edad (incluso aparenta una edad mayor de la que tiene), baja de estatura, cabello corto (con algunas canas) un tanto tímida, que no usa maquillaje y viste de manera muy sencilla.

—Rodrigo: (Mirando la estatua, exclama.) Qué bonita estatua, le voy a tomar una foto, qué bueno que traje mi cámara instantánea... salió muy bien (mira el dibujo)... *es la mujer maravilla...* ¡Qué maravillosa estatua! ¿De qué será esta estatua? A ver... “La maestra”. ¡Ah, *es la estatua de la maestra!*... sí, qué interesante... (mira la estatua por atrás) ¡Ajá, *esto es una trampa!* ¡Tan sólo es una imagen!... *porque aquí veo la otra cara de la maestra, es la maestra cansada, es la maestra angustiada, es la que está sosteniendo la imagen de la estatua de la maestra maravilla...* mmmh (se escuchan aplausos, exclamaciones y risas).

Análisis de la segunda estatua

Esta estatua también resulta muy interesante. Viene a presentar claramente una serie de elementos contradictorios que ya habíamos visto en el análisis de la vocación del maestro, en las máscaras y en el círculo mágico: la contradicción entre el docente ideal y el maestro real, entre el deber ser y la cotidianidad conflictiva, entre lo que se desea y la solución comprometida (síntoma) que se actúa.

La estatua de la *Supermaestra*, “Mujer maravilla”, sonriendo triunfante, que representa a la figura ideal de la maestra: inteligente, afectuosa, “benemérita”, que todo lo sabe y lo enseña con facilidad, que ayuda a sus alumnos (y a la comunidad) a resolver sus problemas, que forma a los hombres del futuro, los educa en el bien (que predica con el ejemplo), a la que aman los niños y admiran los padres, que adora su trabajo y recibe el reconocimiento y la gratitud de todos por su labor.

Pero resulta que hay “una trampa”; esta maestra idealizada y anhelada “¡Tan sólo es una imagen!... porque aquí veo la otra cara de la maestra, es la maestra cansada, es la maestra angustiada, es la que está sosteniendo la imagen de la estatua de la maestra maravilla”.



La maestra de "carne y hueso" es la que sirve de soporte de la figura ideal. La estatua es una metáfora muy interesante; son las maestras y maestros, con todas sus contradicciones, los que sostienen el imaginario social del magisterio.⁴⁴ Es con lo que llegan a hacer, pero sobre todo con lo que desean, lo que mantiene vivo el anhelo de la figura mítica del "misionero-docente" que se convierte en redentor de la ignorancia, "apóstol del saber" que llega a las comunidades llevando ciencia, salud y educación, no sólo a sus alumnos sino a la población entera. La llama del "benemérito" es alimentada por estos hombres y mujeres que ofrendan su vida por ese ideal (por eso la fantasía es después quedar vacío).

El modelo ideal del normalismo se presenta como un mito, y la figura ideal del "benemérito" se mantiene como imagen que servirá de modelo de identificación para la construcción de la identidad del docente de educación básica.

⁴⁴ Este tema ha sido desarrollado en el apartado Imaginarios de la formación docente, págs. 98 y ss.

“Creo que lo que se va a caer es la estatua”

Análisis de los comentarios

La imagen idealizada de la *Supermaestra* se tambalea frente a las condiciones reales en las que los maestros desempeñan su labor. Resulta que no son superhéroes, tienen varias fallas y cometen errores que hacen que se tambalee su imagen ideal.

La mentira es algo que atenta contra esa idealización. A veces los maestros mienten para salvar la imagen de que lo saben casi todo, de manera que cuando algo lo desconocen, en ocasiones mienten para “cubrir” su ignorancia: “a veces sustituimos con mentiras (...) para tratar de mantener esa imagen ante los niños” (Elvia). Otras veces las “mentiras” son en realidad interpretaciones sociales que los maestros transmiten sin analizar: prejuicios, exageraciones o creencias, que los niños juzgan como falsas, como en el caso de la alusión a los “gigantes de Tula”, que una vez que los niños los conocen no los ven tan grandes y en ocasiones consideran que las maestras los engañaron, pues no son tan “gigantes”.

Cuando los niños se percatan de las “mentiras” y se las señalan a los maestros, éstos los reprenden: “antes de reconocer que no sé, los castigamos” (Elvia). El castigo, sin duda es uno de los elementos que más empañan la imagen idealizada del maestro, sin embargo se emplea con mucha frecuencia porque consideran que no tienen otros recursos para corregir o “mantener el control” de sus alumnos.

Los castigos son muy variados y van desde una llamada de atención hasta los insultos, las humillaciones e incluso los golpes. El impacto de la psicología, la pedagogía y en general la tendencia a promover un buen trato a los niños como parte de una ideología de respeto a los derechos humanos de los infantes, ha generado que las autoridades intenten suprimir estas prácticas o buscar algunas alternativas. Por ejemplo, en la actualidad, en preescolar se intenta “matizar” el sentido represivo de los castigos, se pide a las maestras que establezcan con sus alumnos una serie de acuerdos acerca de la forma en que van a trabajar y el comportamiento que deben tener en clase. En caso de que algún niño no cumpla con estos acuerdos, la maestra separa al niño del grupo para que “reflexione” sobre lo que hizo: Ya no se dice “¡te dejo sin recreo!”, ahora: “te voy a mandar a pensar en lo que hiciste”. Al respecto, Rodrigo comenta irónicamente: “Mira, mi amor, tienes treinta minutos para que... el recreo se quede sin ti”.

Sin duda este sigue siendo un castigo, pues segregan y señalan al niño que cometió una falta y lo hacen sentir culpable al obligarlo a “reflexio-

nar” sobre ésta. El carácter aparentemente “racional” y “educativo” de esta medida, hace que el maestro no se sienta tan culpable y, sobre todo, se evita la expresión explícita de la violencia que por lo regular asumen los castigos.

Cabe señalar que aun cuando las autoridades dan indicaciones para reducir y/o matizar los castigos, éstos son una práctica cotidiana en la escuela y se convierten también en uno de los procesos que más incomodan a los maestros (como expresa Rodrigo: “¡Nos estrellan nuestra imagen!”), pues contravienen la idealización que tienen acerca de lo que debe ser su trabajo y la relación que debieran mantener con sus alumnos.

El castigo pone en evidencia las contradicciones de la institución escolar y del sistema educativo en general, que pretende formar personas a partir de los principios de la ciencia, la razón y el respeto por los derechos humanos. Ahora bien, hay que señalar que si el castigo se mantiene y se tolera como una práctica en apariencia “necesaria”, es porque ayuda a cumplir los objetivos ideológico-políticos que acompañan a la escuela desde su origen: el control y la moralización de las masas.

La obsesión por la disciplina y el orden que caracteriza a las instituciones de educación básica, obedece a que desde su origen éstas fueron creadas fundamentalmente como un dispositivo de ejercicio del poder, que permitiera “educar” y socializar a los niños en la obediencia y el control. Esto sin duda contradice los objetivos explícitos en los planes y programas de estudio: formar alumnos críticos, reflexivos y creativos, preparados para la participación ciudadana.

Por otra parte, la exigencia de que los alumnos deben someterse a una disciplina rígida, contraviene la naturaleza misma de los niños que se encuentran más interesados en el juego y en el desarrollo espontáneo de su creatividad, que en ceñirse a normas⁴⁵ y actividades que para ellos resultan ajenas y desagradables, en especial por el carácter obligatorio con el que éstas se les impone. Podemos decir que, por lo general, en la escuela se castiga la inquietud de la infancia y se socializa al niño en un sistema de obediencia.

⁴⁵ El establecimiento de límites y el respeto a las normas son factores importantes, y es algo que toda educación debe favorecer. Sin embargo, el *Dispositivo pedagógico* convierte esto en un objetivo prioritario y, lejos de favorecer la aceptación de una disciplina racional y adecuada para la convivencia social, impulsa una socialización basada en la sumisión y la obediencia.

Los maestros que se han formado en la idealización de que su trabajo es propiciar el aprendizaje en la escuela por medio de la participación creativa de sus alumnos, entran en contradicción cuando, por las presiones de la escuela (“¡latosos, va a venir la directora (...) y me va a regañar” [Rodrigo]), se ven obligados a imponer disciplina, obediencia y control, que se convierte en la exigencia principal de la escuela y que atenta incluso contra los objetivos plasmados en los planes de estudio (“¿hasta dónde un niño, en un grupo que no se mueve, va a aprender?” [Estela]).

Los castigos y las diferentes formas de ejercicio del poder aparecen entonces como las estrategias que con más frecuencia tienen que emplear los docentes en su práctica. Cabe señalar que si bien los maestros intuyen estas contradicciones, no logran rebelarse contra ellas ni ponen en práctica otras alternativas de trabajo, lo que les genera un malestar que se manifiesta de muchas maneras: desilusión, depresión, frustración, enojo, ansiedad, etcétera. Para enfrentar este malestar desarrollan diferentes actitudes: apatía, cinismo, intolerancia, rigidez. Muchas de estas actitudes se estereotipan, a manera de mecanismos de defensa, que les permiten sobrellevar su trabajo, aunque por lo regular no dejan de experimentar el malestar que esto les produce.⁴⁶

Estas contradicciones propician la desilusión de los maestros en relación con la imagen ideal que quisieran alcanzar y, al mismo tiempo, generan la aparición de situaciones de difícil manejo para ellos.

“Uno se refleja en el espejo de nuestra niñez”

La transferencia

*Dramatización de Andrea*⁴⁷

Para detallar más el análisis de las *situaciones de difícil manejo* se propone dramatizar alguna de las escenas relatadas. El grupo opta por la de Andrea quien (al principio desconcertada) acepta dramatizar la escena que había relatado (donde culpa a Hugo Chimal). Sin embargo, al preparar la dramatización nos damos cuenta que está montando otra escena.

⁴⁶ El tema del malestar docente ha sido trabajado en varias investigaciones desde hace bastante tiempo; autores como: Ada Abraham (1986 y 1987), José Esteve (1987 y 1995), Deodilda Martínez (1992) y Anny Cordié (1998) han abordado este problema.

⁴⁷ Por su importancia y lo ilustrativo que resulta, presento la mayor parte de la transcripción de este ejercicio.

—Cocoordinadora: Muy bien, te voy a pedir que cierres los ojos y pienses en la escena... ahora vamos a caminar hacia atrás y piensa que por cada paso que das, te estás transportando a otro momento, a otro lugar en donde ubicaste la escena que vamos a representar... (caminan hacia atrás unos pasos y se detienen) ¿Qué día es hoy?

—Andrea: Viernes.

—Cocoordinadora: ¿En qué mes estamos?

—Andrea: Mayo. Es el festival del día de las madres...

—Cocoordinadora: ¿Dónde estamos?

—Andrea: En la escuela.

—Cocoordinadora: ¿Cómo estás vestida?

—Andrea: Con el uniforme...

—Cocoordinadora: ¿Algo oyes...?, ¿algunos ruidos? ¿Como qué ruidos?

—Andrea: Están arrastrando las bancas...

—Cocoordinadora: (nos hace una señal y movemos las sillas haciendo ruido) Están arrastrando las bancas...

—Andrea: (continúa describiendo la escena con los ojos cerrados)

Van a guardar las bancas...

—Cocoordinadora: ¿A quién recuerdas?

—Andrea: Veo algo brillante en el piso... (abre los ojos).

—Cocoordinadora: ¿Qué es?

—Andrea: Una esclava... dorada...

—Cocoordinadora: Dorada...

—Andrea: Yo la veo y alguien se la llevó, se la llevó una compañerita...

—Cocoordinadora: ¿Aquí está Hugo Chimal?

—Andrea: No... no lo sé (confundida).

En este momento la cocoordinadora y yo nos damos cuenta que Andrea está montando otra escena que no es la que había relatado, no es la de Hugo Chimal.

—Cocoordinadora: Dime una cosa: ¿éste es el salón de clases?

—Andrea: No, el patio de la escuela.

—Cocoordinadora: Dime más o menos cómo es el patio de la escuela.

—Andrea: Rectángulo, rodeado de salones...

—Cocoordinadora: ¿Un gran rectángulo?

—Andrea: Sí... el patio... No había bancas aquí, alrededor estaban...

—Cocoordinadora: ¿Qué más recuerdas?

—Andrea: Como a flores que se acaban de...

—Cocoordinadora: ¿Qué más?

—Andrea: Que se felicitó a las mamás

—Cocoordinadora: Que se felicitó a las mamás...

—Andrea: Que es su día, que se la pasen bien y... están contentas con lo que les hicieron en la fiesta.

—Cocoordinadora: Entonces ahora vamos a ubicar concretamente la escena que quieres recordar. ¿Dónde estás?

—Andrea: Estoy en la escuela.

—Cocoordinadora: ¿Dónde estás?... ¿En dónde estás en este espacio que estamos reconstruyendo?

—Andrea: Sentada, todavía en mi pupitre, sentada...

En esta parte, Andrea relata que la mandan llamar a la dirección porque una niña (Consuelo) la acusa de que ella se llevó su pulsera dorada.

—Andrea: ...y luego voy a la dirección y voy a decir que yo conozco a la que habló, y le digo Consuelo...

—Cocoordinadora: Bien... quiero que concretes cuál es la escena que vamos a ver. ¿Es la del patio?, ¿es la del micrófono?, ¿es la de la dirección? ¿Cuál es?

—Andrea: La de la dirección...

Este es un momento de mucha confusión. Andrea, a petición de sus compañeros, iba a compartir y dramatizar la escena de su alumno Hugo Chimal al que ella, de manera injusta, había culpado del robo de un reloj de oro en casa de uno de sus compañeros. Cuando empieza a montar la escena, resulta que está representando cuando ella era niña y es acusada injustamente de robo, por una de sus compañeras y es llevada a la dirección. La transferencia es evidente y muy sorpresiva para nosotros y el grupo. Habla primero de que se encuentra en el patio de su escuela después de la ceremonia del festival del día de las madres, y ve que una compañera recoge una pulsera dorada y se la lleva. Después salta, habla del festival de las madres, posteriormente dice que se encuentra en su salón sentada en su pupitre, esperando (posiblemente) a que su madre pase a recogerla, por último habla de que la mandan llamar de la dirección.

—Cocoordinadora: Bien, “píntame” la dirección... ¿Quién está ahí?

—Andrea: Aquí está la dirección, está la directora y me dice...

—Cocoordinadora: ¿Dónde está la directora?

—Andrea: Sentada aquí en el escritorio.

—Cocoordinadora: ¿Acá en el escritorio? ¿Cómo es el escritorio?

—Andrea: Es rectangular, con mantel.

—Cocoordinadora: La directora está al frente; éste es su escritorio. ¿Hay alguien más?

- Andrea: Una mamá.
- Cocoordinadora: Hay una mamá, ¿qué más hay?
- Andrea: Tres niños.
- Cocoordinadora: Tres niños, la mamá, la directora y tú, ¿hay alguien más?
- Andrea: No.
- Cocoordinadora: Muy bien, entonces... este es el lugar de la directora... ¿Con quién habla la directora?
- Andrea: Con la mamá.
- Cocoordinadora: Estela puede ser la mamá. Tú eres Susanita (María). Muy bien, ¿para qué viene la mamá?
- Andrea: Para hablar con la directora a darle una queja.
- Cocoordinadora: ...muy bien. ¿Qué más? ¿Quién más está aquí, dices?
- Andrea: La hija de la mamá...
- Cocoordinadora: Elvia aquí (se ubica en el lugar de la directora)... ella está sentada en su lugar. Entonces es viernes, es el festival del día de las madres. Ya salieron todos. Por micrófono dicen que una pulsera se perdió, que el que la encuentre la lleve a la dirección. ¿Te llaman a la dirección? ¿Cómo llegaste aquí tú?
- Andrea: Yo fui a la dirección porque... es que vi que la niña de mi salón la había recogido, y entonces les fui a decir que la mamá... Bueno, la señora (Raquel), la compañera de la maestra directora, que era la mamá de la niña que se llevó la pulsera, y yo le dije que su hija la recogió y la señora me dijo que era una mentirosa porque...
- Cocoordinadora: Bueno, ¿llegó la señora (Raquel)?
- Andrea: La señora ya estaba.
- Cocoordinadora: La señora ya estaba.
- Andrea: La señora ya estaba, abrí la puerta. Yo llego... (comienzan a representar la escena).
- Cocoordinadora: Bien, quiero que tú hables de la escena...
- Andrea: ¿En esta escena?
- Cocoordinadora: A ver, vamos a ver... Raquel (la madre de la niña acusada de llevarse la pulsera y también maestra de la escuela), ¿cuántos años tienes?
- Andrea: (ocupando el lugar de Raquel): Treinta y tres.
- Cocoordinadora: Treinta y tres...
- Cocoordinadora: ¿Cómo se llama la hija?
- Andrea: Tal vez Susana

- Cocoordinadora: Susana. Muy bien, ¿tú sabes por qué estás aquí?
- Andrea: (toma el lugar de Susana, la niña acusada de tomar la pulsera) Sí.
- Cocoordinadora: ¿Por qué?
- Andrea: (Susana) Porque a mí me echaron la culpa de que me llevé la pulsera.
- Cocoordinadora: ...Señora Raquel, ¿usted piensa que su hija tomó la pulsera?
- Andrea: (como Raquel) No.
- Cocoordinadora: ¿No?
- Andrea: (Raquel) No...
- Cocoordinadora: ¿Por qué cree que no?
- Andrea: (Raquel) Porque creo que mi hija no es de esas mañas.
- Cocoordinadora: ¿Quién dice que la tomó?
- Andrea: (Raquel) Pues dos niñas, una de ellas es Andrea... y la otra es Teresa.
- Cocoordinadora: ¿Por qué piensa que están acusando a su hija?
- Andrea: Porque ella entró al partido... al equipo de fútbol, y a Andrea no la eligieron... el maestro pensó de que...
- Cocoordinadora: ¿Por qué...?
- Andrea: (Raquel) Pues quién sabe... porque ella no participó
- Cocoordinadora: ¿Cómo ve a Andrea?
- Andrea: (Raquel) Está nerviosa... (esta parte no se escucha bien en la grabación).
- Cocoordinadora: ...Bueno, ahora vamos con la directora. ¿Cómo se llama?
- Andrea: (ocupa el lugar de Elvia para interpretar a la directora) Creo que Maribel.
- Cocoordinadora: ¿Cuántos años tiene?
- Andrea: (directora) Como cincuenta.
- Cocoordinadora: ¿Cómo es?...
- Andrea: Pues es muy seria... de la cara, pero parece que todo marcha bien...
- Cocoordinadora: ¿Sabes por qué estás tú aquí? ¿Por qué está aquí Andrea?
- Andrea: (Actuando como la directora.) Porque vino la mamá con la niña dueña de la esclava de oro y dijo que le habían dicho, tanto Andrea como Teresa, que ellas vieron cuando una niña (Susana) agarró la esclava de oro, y por eso este... vamos a aclarar el asunto. La mamá de

la niña dueña dice que se la den y la otra mamá (Raquel) dice que no la tiene...

—Cocoordinadora: Oiga, y en todo esto... ¿por qué está aquí Andrea)?

—Andrea: (directora) Pues... porque es una de las que vio y dice que sí es esa niña Susana la que la tomó, pero quién sabe si ella estará también mintiendo, a lo mejor ella la tomó y le está echando la culpa a la otra... Porque alguien tuvo que haberla agarrado.

—Cocoordinadora: ¿Conoce a Andrea?

—Andrea: (directora) No la conozco.

—Cocoordinadora: No la conoce... ¿A las otras niñas?

—Andrea: (directora) Pues tampoco...

—Cocoordinadora: Tampoco... Ubícate Andrea, en la escena...

—Andrea: Que yo llego y le pregunto a Consuelo “¿ya encontraron tu esclava, ya te la dieron?” ... Y en eso se me queda viendo la mamá de la niña dueña de la esclava.

—Cocoordinadora: A ver, a ver... Vamos a ver la escena... (Coloca a los “Yo auxiliares” para reproducir la escena)

—Andrea: ¿Ya encontraron tu esclava ya te la dieron?

—Cocoordinadora: ¿A quién le dices?

—Andrea: A Consuelo y a su mamá.

—Cocoordinadora: ¿También estaba Consuelo? (La niña a la que le robaron la pulsera.)

—Andrea: La hija y la mamá de la dueña de la pulsera, y la mamá y la hija de la que yo vi que la tomó,...

—Cocoordinadora: A ver... aquí... La dueña de la pulsera (Consuelo).

—Andrea: ¿Ya encontraste tu pulsera? ¿Ya te la dieron, ya te la dio tu pulsera?

—Rodrigo: (Ocupando el lugar de Andrea como “Yo auxiliar”, repite lo que acaba de decir para que ella pueda verse en la escena.) ¿Ya encontraste tu pulsera?

—María: (Representa a Consuelo, la dueña de la pulsera.) No, no.

—Andrea: Pero si yo vi que ella la tomó del piso, ¿no te la dio?

—Rodrigo: (Como Andrea.) Pero yo vi que ella la agarró del piso. ¿No te la dio?

—Andrea: Entonces ella me dijo que no.

—Cocoordinadora: (Pide que se vuelva a repetir la escena con los yo auxiliares.)

—Andrea: Desde que entró me dijo.

—Rodrigo: ¿Ya encontraste tu pulsera, ya te la dieron?

—Andrea: (Ocupando el lugar de Raquel, la madre de la niña acusada.) Niña mentirosa. No puedes echarle la culpa a mi hija de nada, estás mintiendo...

—Estela: (Ocupando el lugar de Raquel.) Estás mintiendo, tú has de haber agarrado la pulsera y estás echándole la culpa a mi hija.

—Andrea: (Dramatiza llorando.) No, yo no fui... Ella fue, yo la vi. Teresa también la vio a ella de lejos, las dos vimos, vimos que ella la tomó; yo para qué quiero una pulsera, yo no la tomé... Ella la vio, las dos la vimos y no nos pusimos de acuerdo. Ella (Susana) la tiene... Nosotras la vimos, yo estaba acá y Teresa estaba por las escaleras, ¿cómo nos podíamos haber puesto de acuerdo? No nos pusimos de acuerdo, las dos la vimos, por eso le dijimos (a Consuelo) si ya le había devuelto su pulsera. Porque nosotras no la tomamos, ¡cómo! ¿Nosotras para qué la queremos?...

—Estela: (como Raquel, madre de la acusada) ¿No le estás echando la culpa?

—Andrea: Pero si ella la tiene, nosotras vimos. Ella es la culpable... Y nunca se aclaró lo de la pulsera...

—Cocoordinadora: Rodrigo. (Indica que el "Yo auxiliar repita la escena".)

(Se repite la escena)

—Cocoordinadora: ¿Qué ves?... (Le pregunta a Andrea que ha observado la escena.)

—Andrea: Que nunca lo había visto. *No sé a quién darle la razón*, no sé si las niñas... *tal vez se pusieron de acuerdo y se la van a quedar*, no sé a quién darle la razón y si la mamá que está defendiendo a su hija...

—Cocoordinadora: ¿Qué piensas?

—Andrea: Muchas veces a los niños les llama la atención algo y se lo quedan. No sabemos si en verdad su hija la tomó... *y no sabemos ahorita, en este momento, quién está diciendo la verdad*. Es muy difícil saber quién dice la verdad y quién está diciendo la mentira, entonces... es un caso muy difícil de resolver... (Esto último con la voz baja, entrecortada.)

Andrea está opinando desde el lugar de una persona externa a la situación (aunque no se le pidió que así lo hiciera), pareciera que ella misma duda de la versión que dio de los hechos.

—Andrea: Sabes qué, si la tomaste, si te gustó, pues también puedes dárselo a... Consuelo se llama la niña dueña de la pulsera.

—Cocoordinadora: ¿Qué le dirías a Consuelo?

—Andrea: Yo sé que ella tiene tu pulsera y no te la quiere dar... Mira, sabes qué, *alguien tiene tu pulsera y no sabemos si fue Teresa y Andrea que se*

pusieron de acuerdo y se la quieren quedar o es la niña que acusaron... de ustedes también no sabemos si dicen la verdad... o está diciendo mentiras.

—Cocoordinadora: Dígame a la señora Raquel... (se refiere a la madre de la niña que acusaron de robo) Yo creo que...

—Andrea: Yo creo que usted debe platicar con su hija más detenidamente, tal vez usted no la conozca bien...

—Cocoordinadora: Y a ti Andrea, yo te quiero decir...

—Andrea: Que tú te vas a tu salón y voy a llamar a tu mamá...

—Cocoordinadora: Porque yo pienso que...

—Andrea: Yo pienso que tú y Teresa como son amigas, *tal vez se pusieron de acuerdo y se quedaron con la pulsera...*

Nótese que aquí Andrea (maestra) le dice a Andrea (niña) que va a hablar con su mamá y que sospecha de ella, es decir, actúa como maestra incluso contra ella misma. Indudablemente hay que hacer notar la confusión en la que con frecuencia cae (y provoca en los demás) el relato mismo de Andrea.

—Cocoordinadora: Y a ti, Consuelo, te quiero decir...

—Andrea: (aquí habla la Andrea niña sollozando) Como yo te conozco desde la primaria, Consuelo, tú conoces a mi mamá y tú sabes cómo es.

—Cocoordinadora: Qué diría la madre de la niña acusada...

—Andrea: (Como Raquel, madre de la acusada.) Ella no agarraría nada. En mi casa todos somos honrados...

—Cocoordinadora: ¿Qué piensa usted señora?

—Andrea: (Andrea como Raquel.) La verdad es que yo creo que es muy difícil determinar quién tiene la razón...

—Cocoordinadora: Yo quisiera...

—Andrea: (Como Raquel.) Yo quisiera tener un poco de paciencia para poder solucionar los problemas de este tipo en el salón de clases... (recuérdese que Raquel también es maestra en esa escuela).

—Cocoordinadora: Yo creo que mi hija...

—Andrea: (Como Raquel.) Yo creo que mi hija, pues, es honrada... y no tomó nada.

—Cocoordinadora: Si yo hubiera estado en su lugar...

—Andrea: (Como Raquel.) Pues si yo hubiera estado en su lugar, pues... no puedo (comenta algo en voz baja de manera inaudible).

—Cocoordinadora: La verdad es que Andrea...

—Andrea: (Como Raquel, madre de la acusada.) La verdad es que Andrea creo que no tomó nada, es honrada, ha aprendido a ser honrada, pero... cómo saber... cuándo está diciendo la verdad y cuándo mentiras...

—Cocoordinadora: Mi hija...

—Andrea: (Como la madre de la acusada.) Mi hija ha aprendido a ser honrada y no creo que tome las cosas... pero fuiste tú...

—Cocoordinadora: Vámonos para acá y veamos la escena de nuevo. Se repite la escena con los yo auxiliares y termina con el veredicto de la directora:

—Elvia: (Directora.) Quiero a la mamá de Andrea y Teresa para la próxima clase.

—Estela: (Repite el soliloquio reflexivo que Andrea le adjudica a la madre de la acusada.) Pienso que mi hija no tomó la pulsera... No cogería algo que no es suyo, pero pienso que a veces es muy difícil saber si los niños dicen o no la verdad... pienso que ella es honrada, es honesta, es buena. Como maestra es difícil saber si los niños dicen o no la verdad.

—Cocoordinadora: Creo que Andrea...

—Estela: También creo que Andrea no la tomó porque es una niña honrada, correcta, decente. No sería capaz de algo así... pero es muy difícil saber, para un maestro, quién dice la verdad.

—Cocoordinadora: Andrea, ¿qué le dirías tú a Andrea?

—Andrea: Yo quisiera decirte Andrea que es traumático que te acusen varias personas adultas y que te hagan sentir mal y... eras pequeña y no creyeron en ti... Hay que ver también que en ese nivel de secundaria hay muchos niños que sí tienen mañas, otros que no las tienen... Y tú, Consuelo, fuiste mi amiga en la primaria y en la secundaria, íbamos en el mismo salón, yo no te podría haber dicho mentiras... ni culpar a la hija de la señora. Yo ni conocía a la señora, y a su hija se sentaba en el salón pero nada más... pero ni siquiera era una niña a la que yo le hablara.

—Cocoordinadora: Y a usted, señora...

—Andrea: Y a usted, señora (se dirige a Raquel), pues fíjese bien cómo es su hija porque está diciendo mentiras.

—Cocoordinadora: Yo quiero decirle...

—Andrea: Yo quiero decirle que su hija es una mentirosa...

—Cocoordinadora: Y además...

—Andrea: Y además es una ratera porque ella tomó la pulsera...

—Cocoordinadora: Porque yo...

—Andrea: Porque yo no tomé nada, yo no tendría porqué tomar nada ni decirle a usted mentiras, porque es muy feo que...

—Cocoordinadora: Y además...

—Andrea: Y además, pues vigílela y *no me grite* porque usted no me debe gritar... A mí ni mi mamá me grita, y usted por qué me está gritando...

—Cocoordinadora: Yo siento en este momento...

—Andrea: Yo siento en este momento que la directora no me creyó, que la mamá de esta niña no me creyó y que ella supone que me quedé yo con la pulserita con mi amiga Teresa, pero no fue cierto...

—Cocoordinadora: Andrea...

—Andrea: Andrea, tú eres inocente y no tienes por qué tener miedo a que te digan nada. Se debe demostrar la veracidad de lo que estás diciendo... Usted, señora, pues si tiene que vigilar a los niños, a su hija... Y Usted, maestra directora, usted tiene que conocer a los alumnos que hay en la escuela, no nada más debe estar detrás del escritorio, sino también hacer juntas con sus maestros y ver qué niños hay problemáticos y conocerlos y también a los niños que son calladitos, que no dan lata, como Andrea... (Silencio prolongado, todos regresan a su lugar.)

Análisis de la dramatización de Andrea

En el momento en que se le pide a Andrea que dramatice la *situación difícil* que había relatado (donde acusa a su alumno Hugo Chimal de haber tomado un reloj de oro), Andrea hace presente otra escena, donde ella es acusada de tomar una pulsera dorada. Todo parece indicar que Andrea establece una transferencia y actualiza otra escena.

Cabe recordar que Michel Balint (1961) recurre al análisis de las *situaciones de difícil manejo* de los médicos, como un dispositivo para hacer que ellos exploren los diferentes factores que conforman la situación y analicen sus reacciones contratransferenciales. La intención en nuestro grupo fue semejante.

Andrea establece una transferencia al dramatizar una situación difícil. Actualiza una situación semejante a la relatada y la actúa. Revive la escena donde ella es víctima de una acusación, cuando se le había solicitado que dramatizara la escena que había relatado donde acusó a uno de sus alumnos (Hugo Chimal). Al revivir su experiencia infantil, actualiza la ansiedad, el conflicto, la impotencia, el coraje, el miedo que experimentó cuando, siendo adolescente, tiene que hacer frente a la directora y a una maestra que (por defender a su hija) la acusa de haber tomado una pulsera.

La transferencia confunde no sólo a los coordinadores y al grupo, la misma Andrea se ve atrapada en la escena transferida, de modo que cuando la cocoordinadora (que está dirigiendo la dramatización) le pregunta “¿Está aquí Hugo?”, desconcertada Andrea responde: “No... no sé”. La confusión que se genera desde el momento en que Andrea trata de montar la escena es reflejo del proceso transferencial por el que está pasando. La

intensidad de la situación escenificada genera vacilaciones y dudas en la misma Andrea. Ella llega incluso a dudar de su inocencia al ver la escena en que es inculpada de llevarse la pulsera: “No sé a quién darle la razón... no sé si las niñas... tal vez se pusieron de acuerdo y se la van a quedar... No sabemos ahorita, en este momento, quién está diciendo la verdad”.

La transferencia es una actualización, una suerte de repetición, pero no una copia fiel de la escena pasada; sería la “repetición de un fantasma” (Febrinon-Piget, 1996:35) que retorna, que se actualiza “aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes” (Freud, [1930] 1976:98).

Freud explica en *Recuerdo, repetición y elaboración* (1930), que cuando se intenta recordar una situación conflictiva que ha sido reprimida, “el analizando repite en lugar de recordar” ([1930]: 1685). La repetición es una puesta en acto de aquello que se había reprimido. En el tratamiento, esta repetición aparece como transferencia y tiene el efecto de servir como resistencia al recuerdo y al análisis. “Cuando más intensa es esta (resistencia), más ampliamente quedará sustituido el recuerdo por la acción (repetición)” (ídem).

Como hemos señalado anteriormente,⁴⁸ la transferencia puede estar ligada al principio del placer y manifestarse en la búsqueda de un objeto amoroso. También puede obedecer a una compulsión que está *más allá del principio del placer* y vincularse con experiencias displacenteras que tienen que ver con los “fracasos” del yo en la búsqueda de la realización del deseo. “La repetición, entonces, es el recuerdo de un fracaso, de un malogramiento (...) hay repetición fuera del principio del placer” (Febrinon-Piget, 1996:37).

La repetición aparece entonces como compulsión irrefrenable, como resistencia al recuerdo reprimido que impide su elaboración. Pero también, al aparecer como escena transferencial, surge como un intento de repetir para buscar una solución. La *re-petición* es una demanda de amor que insiste, que se dirige a otro en el *aquí y ahora* para encontrar una salida al conflicto y al fracaso de lo acontecido *allá y entonces*.

La transferencia es el deslizamiento de una escena fantasmática del pasado sobre la situación actual, pero no es una copia fiel y mecánica de la situación pasada. En primer lugar porque no hay en el sujeto repetición

⁴⁸ Este tema ha sido desarrollado en el capítulo El “embrollo” de la transferencia, págs. 105 y ss.

sin pérdida: al repetirse algo siempre se pierde, pero también algo se crea, porque la repetición es una *re-creación*.

La escena transferida tiene que *acomodarse* a la situación actual en la que se repite o se reedita, por lo tanto se modifica y deja de ser una copia fiel del pasado, para aparecer como una *re-creación*, construida de acuerdo con el ahora y sus circunstancias.

Para Andrea, detrás de la escena de Hugo Chimal hay otra escena encubierta, un recuerdo que en el momento de la dramatización se actualiza; transferencialmente se pone en acto el recuerdo fantasmático de una escena conflictiva, que al parecer se mantenía reprimida.

La escena que se actualiza es muy conflictiva: Andrea ve que una compañera (Susana) toma la pulsera de una amiga (Consuelo) y en la dirección acusa a Susana. Sin embargo, Raquel (madre de Susana, que también es maestra de la escuela), defiende a su hija y acusa a Andrea, no sólo de mentir, sino de ponerse de acuerdo con Teresa para robarse la pulsera.

Todo esto representado a manera de juicio donde la directora ocupa el lugar de juez, Raquel revierte la acusación que culpa a su hija contra Andrea, bajo la mirada de la madre de la víctima (Consuelo) que clama justicia. El poder del adulto sobre el niño, de la madre sobre el hijo, de la maestra y la directora sobre los alumnos, queda reflejado en esta escena que se desarrolla en el espacio implacable de la institución escolar.

La violencia ejercida sobre la Andrea adolescente (alumna “calladita”), que tiene que soportar no sólo que la tilden de mentirosa, sino que incluso se le acuse de robo y se cite a su madre a la dirección, como si fuese culpable, es sin duda un golpe muy duro para la jovencita, pero también para la maestra Andrea actual.

Cuando Andrea, como maestra, se ve envuelta en una situación semejante y acusa injustamente a uno de sus alumnos, no sólo siente culpa con Hugo, sino con ella misma, pues ha incurrido en el mismo trato prepotente e injusto que tuvieron con ella.

La escena transferencial no sólo es un impulso de la compulsión a la repetición de aquello que no es placentero, sino que es una *re-petición* para intentar una “salida” a la situación. El análisis de la dramatización ayudó a empezar a elaborar la escena. Andrea se dice a sí misma: “Es traumático que te acusen varias personas adultas y que te hagan sentir mal... eras pequeña y no creyeron en ti”, “Andrea tú eres inocente y no tienes por qué tener miedo a que te digan nada, se debe demostrar la veracidad de lo que estás diciendo...”.

Sin embargo, llama la atención el rol de maestra que Andrea asume por momentos en el análisis de la dramatización, como puede apreciarse en las siguientes intervenciones: “No sé a quién darle la razón”, “no sabemos si fue Teresa y Andrea que se pusieron de acuerdo y se la quieren quedar”. (Andrea dirigiéndose a Consuelo): “Tú te vas a tu salón y voy a llamar a tu mamá... yo pienso que tú y Teresa, como son amigas, tal vez se pusieron de acuerdo y se quedaron con la pulsera” (Andrea dirigiéndose a Andrea alumna).

Andrea, al igual que muchos maestros, pasó de ser una alumna víctima del maltrato de sus profesores a una maestra que ha incurrido también en el maltrato. Más adelante, Andrea reconoce apenada: “a él también lo culparon, pero la que lo prejuició y enjuició fui yo”. Esto sin duda genera culpa y conflicto, en especial en aquellos maestros que han adoptado esta profesión, entre otras cosas, con la intención de reparar situaciones educativas que les perjudicaron, o ser mejores docentes que los que tuvieron.

Así como Balint descubrió que el análisis de las contratransferencias de los médicos les permitía mejorar la relación con sus pacientes y brindarles una mejor atención, nosotros pensamos que este tipo de trabajo con los maestros les permite mejorar la relación con sus alumnos y resignificar su práctica para mejorarla. En especial les permite empezar a elaborar situaciones conflictivas, que a manera de “fantasmas” de pronto aparecen en su práctica cotidiana e interfieren negativamente en su labor.

Una vez que Andrea terminó su dramatización, le pedimos al grupo que comentara qué resonancias tenía en ellos lo que Andrea nos había compartido.

“Nos engañan y nos creemos el engaño”
(*análisis de los comentarios*)

La dramatización mueve de nuevo a los maestros a cuestionarse por su labor. Tal y como le sucedió a Andrea, los maestros se dan cuenta que en su papel de educadores se ven obligados a juzgar y sancionar el comportamiento de sus alumnos, y al hacerlo pueden equivocarse y juzgarlos injustamente. Les molesta esta situación en especial porque han introyectado una imagen idealizada de su labor. La imagen de la *Supermaestra*, modelo del bien, que ayuda y educa a los niños, dista mucho en ocasiones de lo que los maestros llevan a cabo en la escuela.

Si bien muchas profesiones son idealizadas, sin duda la del maestro es una de las que ha sido investida de una imagen especial. La sociedad ha creado un Dispositivo pedagógico de enseñanza elemental que desde el

siglo XIX, tiene la finalidad de educar y moralizar a las masas, además de transmitir el acervo cultural. Para esto ha construido al sujeto que se hiciera cargo de esta labor: el maestro, pero en especial *la maestra*. Para conseguir personas que asumieran esta tarea educativa, el magisterio se ha ido invistiendo de una serie de significaciones imaginarias que justifican y apuntalan la labor docente y dotan a los maestros de un parámetro ideal, que marca las características y las funciones que deben cumplir.

Las significaciones imaginarias sociales sobre el maestro lo vislumbran como un sujeto con conocimientos, que tiene la función no sólo de transmitir el saber, sino fundamentalmente educar a los niños en el deber, la moral, las buenas costumbres, el respeto a las leyes. El maestro es un *formador*, un “hacedor de hombres”, de él se espera que se formen las nuevas generaciones, con todas las cualidades que la nación requiere para fortalecerse y superar sus problemas. Para hacerlo, el maestro ha de convertirse en un modelo intachable, ejemplo moral que debe seguirse: “Esos maestros deben ser puntuales, deben dar ejemplo con su pulcritud, con su limpieza, siempre estar de ejemplo” (Elvia).

Aunada a esta imagen de *formador y modelo ideal*, aparece la del “apóstol” que lleva la luz de la educación y la cultura a las comunidades, para redimir las de la ignorancia y la barbarie: “Tenía muchísimos deseos de que mis funciones impacten a otros; nos dijeron en la Normal ese tipo de cosas” (Elvia). Estas tareas titánicas sólo pueden realizarlas sujetos excepcionales, “superhombres”, o más bien “supermaestras”.

Las instituciones de formación de los docentes se dan a la tarea de “producir” los sujetos que asuman el compromiso de llevar a cabo esta labor. Para hacerlo, no sólo hay que dotarlos de una serie de conocimientos disciplinarios y técnicos que les permitan transmitir y enseñar el saber escolar, sino que deben, fundamentalmente, difundir un ideal docente, con el que los futuros maestros han de identificarse. Este ideal debe interiorizarse y constituirse en la base de su identidad.

De la *Benemérita* Normal salen las “Supermaestras” que habrán de combatir la ignorancia y la barbarie, modelando niños que labrarán el futuro de la nación. Pero al ingresar a las escuelas la realidad golpea las expectativas e ideales de las jóvenes maestras: su labor, aunque “benemérita”, no recibe el reconocimiento esperado: los niños asisten obligados a la escuela, los padres depositan a los niños y se olvidan de ellos, el saber que supuestamente sería recibido con agrado, es despreciado. La educación de los niños se torna difícil y a veces violenta. Las condiciones del trabajo son muy distintas a las que imaginaban cuando estu-

diaron en la Normal. Se sienten engañadas y engañados: “Me sentí engañada” (Elvia). “Nos engañan y creemos el engaño, nos autoengañamos; porque ni el maestro es perfecto, ni todas las situaciones se dan (...) El maestro, más allá del bien y el mal; los niños, bueno, angelitos (...) Es muy distinto a la vida real” (Rodrigo). “Eso viene desde nuestra formación docente” (Estela).

Aun cuando en la Normal los futuros maestros tienen prácticas y laboratorios de docencia, esta experiencia les resulta ficticia, porque son ejercicios supervisados por sus maestros y cuentan además con el respaldo del profesor del grupo: “Sólo es una práctica, cuando en la vida real nosotros no vamos a desvelarnos todo el año (haciendo) material didáctico” (Elvia). Las teorías, las prácticas, las sugerencias en la Normal, les resultan prácticamente inoperantes al intentar aplicarlas por primera vez en la escuela.

Al enfrentarse a las condiciones de sus escuelas, primero luchan valientemente por hacer realidad sus ideales y aplicar lo que aprendieron, pero al cabo de un tiempo, cuando los resultados no son los que esperan y las presiones aumentan, aparece el desencanto, la frustración, la culpa y a veces la desesperación: “Cuando comencé a trabajar como maestra, me estaba dando por vencida, estaba fastidiada de las cosas que pasaban en la escuela” (Estela). “Me sentí tan desalentada cuando veía que no podía impactar en mi comunidad, en mi personal” (Elvia). “Empieza uno a no dar, a no interesarse, a no elegir buenas estrategias didácticas” (Elvia). “¿De qué sirve que yo me esfuerce, que me preocupe (...)? (...) me dejé llevar por la frustración, por la desesperación (...) Los maestros pasamos por esos periodos” (Elvia).

A pesar de estos periodos de desesperación, muchos maestros no se rinden y continúan su lucha por cumplir con el ideal que han interiorizado como vocación. Se esfuerzan por mejorar su práctica, asisten a cursos, estudian especialidades o maestrías y constantemente intentan superarse, como es el caso de quienes participaron en el grupo. Cabe señalar que tres de las maestras que asistieron a todas las sesiones y participaron muy activamente en el proceso (Elvia, Estela y Andrea), están próximas a cumplir el tiempo que les permitiría jubilarse y, sin embargo, acaban de terminar su licenciatura en educación y estaban dispuestas a seguirse preparando.

Pero no todos los maestros reaccionan igual. Muchos se resignan a que no va a cambiar nada, piensan que el ideal que introyectaron es inalcanzable y se conforman con sobrevivir en la escuela: “termina uno simulando y (...) diciendo que todo está bien” (Estela). Para hacerlo se ponen

la máscara, actúan como si todo estuviera bien en la escuela, como si cumplieran con su encargo social e institucional sin dificultades: cuando hay que rendir informes se “maquillan las cifras (...) se escriben cuentos”, se inventan resultados, se dan todas las pistas para aprobar los exámenes, y cuando es necesario se regalan calificaciones: “Es la manera en que no hay tantos reprobados (...) y entonces uno es buen maestro; con esa simulación ellos sobreviven como estudiantes y uno sobrevive como docente” (Rodrigo).

El esfuerzo por mejorar su práctica en unos y la simulación en otros provoca un “síndrome de desgaste en el trabajo” que ha sido denominado como “Malestar docente”, que se caracteriza entre otras cosas por el agotamiento (físico y emocional), así como la oscilación entre la angustia y la indiferencia frente a los problemas cotidianos en la escuela.

Lo cierto es que los maestros se sienten engañados, la Normal hace que se identifiquen con un ideal inalcanzable y la institución escolar los atrapa en una red de normas, usos, costumbres, estrategias de vigilancia y control, que los hace formar parte del dispositivo de ejercicio del poder que son las escuelas: “Nos encontramos en una telaraña (...) la ve la araña que la teje, pero no quien cae (...) una telaraña⁴⁹ que nos tienden ahí hábilmente”.

Cabe señalar que es el dispositivo el que induce al maestro a identificarse con un modelo idealizado a partir de las instituciones de formación. Pero será también el que le impida al maestro realizar las funciones idealizadas al insertarse en las escuelas, haciéndolo sentir culpable por esto, impidiendo de esta manera rebelarse contra la institución que lo aprisiona en sus redes.

El Dispositivo pedagógico se convierte en una telaraña que no puede ver, situación que no comprende, ante la cual siente un “malestar” que lo desgasta en su trabajo: “¿Qué nos ata, que no nos podemos mover?” (Rodrigo).

El maestro queda atrapado en la telaraña del Dispositivo pedagógico de enseñanza elemental, que lo obliga a formar parte de él, como agente fundamental del ejercicio del poder para moralizar a las masas. El señuelo que lo hace caer en la trampa es una identidad idealizada, y el anhelo de reconocimiento por su labor, “benemérita”. Sin embargo, cuando se per-

⁴⁹ La imagen de la telaraña se asemeja mucho a la metáfora de la *madeja* con la que Deleuze describe el dispositivo de Foucault. Este tema ha sido desarrollado en el capítulo Algunas condiciones del Dispositivo pedagógico y su impacto..., págs. 71 y ss.

cata del engaño, por lo regular es muy tarde, queda atrapado: “Entre más se mueve, más se enreda (...) porque no ve estos hilos de la telaraña” (Rodrigo).

El dispositivo lo atrapa y lo utiliza. Le hace cumplir como función principal educar a los niños, en la disciplina, la obediencia y la moral, aunque el aprendizaje de conocimientos no se alcance satisfactoriamente. Cuando ya no es útil, cuando ya no puede “llenar a los demás con lo que (...) sabe y (...) se queda vacío...”, el dispositivo lo desecha “como una naranja exprimida” (Andrea) o lo demuele, como la estatua de *El Príncipe feliz*, una vez que ha regalado todas sus joyas. Triste destino para un apóstol y un “formador de hombres”, que aunque “benemérito” (digno de recompensa y mérito), sólo ha de conformarse con la gratitud silenciosa de algún alumno y el recuerdo de sus acciones apostólicas.

Una vez que perciben el engaño, las frustraciones y los esfuerzos mesiánicos por hacer realidad los ideales del magisterio, los profesores del grupo reconocen: “El maestro no tiene remedio, es de carne y hueso, independientemente de la imagen que se trate de representar”; y asumen una postura más realista: “debe hacer lo que pueda (...) hasta donde su capacidad personal, social (y) la situación lo permita” (Rodrigo); “Si no podemos ser las mejores personas (...) nos queda ser lo que nuestras posibilidades tienen” (Armando).

Para nosotros resulta satisfactorio que el dispositivo grupal de análisis haya ayudado a los maestros a darse cuenta de algunos de los elementos que conflictúan su práctica: “Estar aquí es un intento de que esos hilos invisibles se vuelvan visibles y nosotros los podamos reconocer” (Rodrigo). Aquí podemos decir, siguiendo a Foucault, que el dispositivo como “artefacto” de análisis (grupo) ayudó a intentar desmadejar el dispositivo social madeja-telaraña que constituye la educación básica (con los discursos, normas, instituciones y significaciones imaginarias que comprende).

“Érase una vez un maestro...”

Cuento grupal

Para brindar un espacio de elaboración grupal de todo lo que aquí se había analizado, propusimos que el grupo construyera un cuento. Las indicaciones fueron las siguientes:

—Coordinador: Vamos a hacer dos equipos de tres. Van a tomarse de las manos y vamos a formar dos círculos. Uno va a quedar al interior del otro; ahora el círculo interior va a voltearse para que ambos círculos

queden uno frente al otro. Los dos círculos van a girar hacia la derecha y cuando deje de aplaudir se detienen... Ahora fíjense enfrente de qué pareja quedaron... (risas) Vamos a hacerlo otra vez... Ahora vamos a hacer lo siguiente: el *círculo de adentro* es el grupo de los *alumnos* y el *círculo de afuera* es el de los *maestros*. Vamos a hacer un cuento... lo va a empezar el grupo de adentro, cada quien va a aportar una parte, si alguien se detiene a pensarlo y no sigue rápido con la narración, va a continuarlo la persona del grupo de fuera que tenga enfrente. Cuando los de fuera se detengan, cambiamos a los de dentro. Bueno, vamos a comenzar. Empieza el grupo de dentro que es de alumnos; recuerden que el grupo de afuera es de maestros y cada quien va a ir armando el cuento desde su papel como maestros o como alumnos, pero es un sólo cuento que van a construir entre todos.

En el círculo de alumnos (adentro) participan Estela, Rodrigo y Armando; mientras que en el círculo de los maestros (afuera) participan Andrea, Elvia y María.

—Cocoordinadora: Es un solo cuento. No van a hacer dos cuentos paralelos, tiene que ser el mismo cuento, tiene que continuarse... porque en una escuela las historias no están aisladas, se entretujan en la escuela... ¿Están listos?... Bueno, entonces: Había una vez...

—Estela: Un maestro que le gustaba que... (titubea.)

—Cocoordinadora: ¡Cambio! (Continúa el círculo de afuera que representa a los maestros.)

—Elvia: Yo quería mucho a mi maestro porque era muy cariñoso, y decía cosas interesantes...

—María: ...además nos trataba bien.

—Andrea: Además nos llevaba de excursión para aplicar todo lo que aprendíamos en el salón de clases al campo, a conocer empresas y era muy divertido porque platicábamos, paseábamos y era muy agradable... tan agradable era, *tan amable era que a veces nos llamaba la atención*, aprendíamos muchas, muchas cosas, conocíamos muchos lugares, siempre se preocupaba por nosotros, había veces...

—Elvia: ...había veces que cuando Susanita, Pedrito o yo llorábamos, se acercaba para saber qué era lo que nos pasaba y ahí estaba con nosotros, platicaba con nosotros, quería que estuvieran nuestros papás, siempre estaba muy relacionado con ellos. Había muchos vínculos entre lo que eran nuestros problemas y los de la escuela, y lo que estaba sucediendo en la casa...

—María: Aparte... (titubea.)

—Andrea: ...y de repente... pues, como él no dictaba, con el paso del

tiempo nosotros fuimos aprendiendo a hacer nuestros propios resúmenes... Pero...

—Cocoordinadora: ¡Cambio!

—Armando: ...Me gustaría aprender muchas...

—Cocoordinadora: ¡Cambio!

—Elvia: Entonces, cuando nos llevaba a pasear, a él le gustaba ponerse a jugar con nosotros. No era de los que se nos quedaba viéndonos y ni nos daba las órdenes de decir: a ver, van a hacer esto o van a hacer lo otro. No, él se ponía a jugar con nosotros, a hacer las cosas...

—María: ...también le gustaba compartir.

—Andrea: Un día me preguntó: “¿conoces el mar?”. Le dije que no, y que organiza una excursión a Acapulco, y entonces conocí la arena, el mar, el agua salada y todo era muy divertido porque este maestro se preocupaba siempre de llevarnos a lugares, a veces sólo con la imaginación, hasta que un día...

—Cocoordinadora: ¡Cambio!

—Rodrigo: Y no era sólo un maestro, sino que había varios maestros que trabajan en la misma escuela y se reúnan y...

—Estela: ...este...

—Cocoordinadora: ¡Cambio! (Continúa el círculo de afuera de los maestros.)

—Andrea: Entonces, en una ocasión una mamá de una compañera que se muere, y nosotros estábamos muy preocupados porque esa compañerita, pues, vivía lejos y...

—Elvia: Y... nos invitó a que la fuéramos a visitar.

—María: ...Pero nosotros decíamos: “no, está muy lejos”.

—Andrea: El maestro también, pero esta vez yo decía bueno, y qué van a hacer. Entonces él nos empezaba a explicar que no es una cosa fea...

—Elvia: Y entonces nos invitó a que lleváramos una foto de las que cada una tuviéramos en nuestras casas...

—María: ...Y este...

—Cocoordinadora: ¡Cambio! (Continúa el círculo de adentro de los alumnos.)

—Estela: Me gusta ser comprometida, me gusta convivir con mis amigos, soy una gente que *disfruto el poder*, eh... hacer...

—Armando: ...Quiero aprender las cosas que les gustan a los niños, aprender a jugar. Saber de fútbol, saber de básquetbol, saber lo que a ellos les agrada, todas las cosas que sean interesantes para ellos...

—Rodrigo: A mí me preocupa que sigan hablando...

—Estela: Quiero ser auténtico, que los alumnos sepan que soy un ser humano que tiene carencias, que tengo problemas, que sean capaces de entender... Y saber que soy como ellos...

—Armando: ...Quiero estar actualizado, ver sus programas, analizar sus cosas, estar al día. Meterme cada vez en las cosas más movidas que hay...

—Rodrigo: ...Y saber entonces lo que los inquieta.

—Estela: Es importante que el alumno sepa la vida del maestro, que la compartan con él y que sea capaz de aprovechar esas experiencias.

—Armando: Nuestro punto de vista debe de ser llegar a la independencia de los niños, hacer que ellos se valgan por ellos mismos, que tengan los elementos para seguir por sí mismos...

—Rodrigo: ...Para poder tener independencia.

—Estela: Es importante que las autoridades sepan también que nosotros somos seres humanos y que no es bueno que ellos aprovechen nuestro trabajo.

Armando: Quisiera revalorar que los niños son capaces de hacer, darles el justo valor y motivarlos a hacer su mayor esfuerzo.

—Estela: Es importante pedir que el directivo esté al pendiente de las necesidades de los docentes para poder solucionar los problemas y poderlos apoyar en su práctica.

—Armando: Uno es uno de los elementos que influyen en el desarrollo de los niños, ojalá y pudiera ser un elemento positivo para ayudarlos.

—Cocoordinadora: ¡Cambio!

—Armando: Quisiera ser...

—Elvia: A mí lo que me encanta es que no me dejan tareas aburridas de planas y planas, de numeraciones y numeraciones que luego se me olvidan.

—María: Yo me pongo a hacer la tarea y después, a ver la tele.

—Andrea: Yo me pongo a ver la tele, pero programas como él nos ha dicho, de cosas como las de ver el mar, que no lo conocemos, o también nos deja un programa que es de viajar a cada comunidad de nuestra República mexicana.

—Elvia: A mí lo que también me gusta del maestro es que no nos pone exámenes, y es que los exámenes a mí me ponen muy nerviosa. Ya ven que él nos pone a trabajar y se ha dado a la tarea de ponernos calificaciones todos los días de todo lo que estamos haciendo.

—María: Todos los días nos califica a partir de lo que estamos haciendo.

—Andrea: El maestro está siempre al pendiente de qué nos pasa, de ayudarnos y de que no perdamos clases.

—Cocoordinadora: ¡Cambio!

—Armando: Quisiera que se la pasaran bien felices los niños en la escuela. Sé que esto me va a costar mucho trabajo, pero voy a hacer un esfuerzo para tratar de hacer mejores cosas para los niños.

—Estela: Que ellos sepan valorar todo lo que les damos, que ellos sepan valorar todo lo que hacemos por ellos.

—Armando: Quiero tener la energía para trabajar junto con ellos.

—Rodrigo: ...tenemos que cuidarlos.

—Elvia: A mí me gusta mi escuela, ojalá que todos los maestros que tenga en esta escuela sean iguales a él.

—Andrea: Los niños estamos ávidos de enseñanza de sabiduría.

—María: No quiero terminar este curso.

—Elvia: Ojalá que la escuela sea el espacio de los niños.

—Andrea: Los alumnos estamos felices de acudir a la escuela siempre y cuando nos den lo que queremos.

—Coordinador: Bueno, vamos a dejar aquí. Vamos a sentarnos.

Análisis del cuento

Aunque se les indicó que el círculo de adentro iba a representar a los alumnos y el de afuera representaría a los maestros, se invirtieron los papeles. Los participantes del círculo de adentro (Estela, Armando y Rodrigo) actuaron como maestros y los del círculo de afuera (Elvia, Andrea y María) como alumnos.

Ambos grupos se mantuvieron en la idealización de lo que les gustaría que ocurriera. El grupo de alumnos (los de afuera) intentaron hilar una serie de actividades escolares caracterizadas por el bienestar que les producía, destacando las virtudes “maravillosas” de su maestro: “Nos trataba bien” (María). “Nos llevaba de excursión (...) era muy divertido, platicábamos, paseábamos y era muy agradable” (Andrea). “Gustaba ponerse a jugar con nosotros” (Elvia). “Está siempre al pendiente de lo que nos pasa, de ayudarnos” (Andrea). “No me dejan tareas aburridas; no nos pone exámenes” (Elvia). Este es el maestro ideal al que seguramente aspiran convertirse nuestros participantes, es también el ideal que se les ha transmitido, como ellos mismos reconocen cuando analizan el ejercicio.

Esta imagen idealizada que presenta el círculo de alumnos, se completa con aspiraciones manifestadas por las participaciones del círculo de los maestros (los cuales, por cierto, no intentaron construir ninguna his-

toria). Destacan aquí una serie de deseos y buenas intenciones: “Me gusta ser comprometida” (Estela). “Quiero aprender las cosas que les gustan a los niños” (Armando). “Saber qué los inquieta; me preocupa que sigan hablando” (Rodrigo). “Llegar a la independencia de los niños; quisiera valorar que los niños son capaces; ser un elemento positivo para ayudarlos; quisiera que se les pasaran felices los niños en la escuela; quiero estar actualizado” (Armando).

Llama la atención la búsqueda de reconocimiento, como puede apreciarse en las intervenciones de Estela: “Que ellos sepan valorar lo que les damos, (...) todo lo que hacemos por ellos; es importante que el alumno sepa la vida del maestro, que sea capaz de aprovechar esas experiencias, que el directivo esté pendiente de las necesidades de los docentes para poder solucionar sus problemas y poderlos apoyar en su práctica”. Más adelante, Estela señala el malestar del maestro de no poder manifestar abiertamente sus sentimientos y problemas: “Que los alumnos sepan que soy un ser humano, (...) que soy como ellos; que las autoridades sepan también que nosotros somos seres humanos”.

También es a Estela a quien se le escapa un *lapsus* que, me parece, puede reflejar lo que sucede con muchos maestros: “Soy una gente que disfruto del poder, eh... hacer”. No podemos dejar de señalar que a pesar de las múltiples desventajas en las que trabaja el docente, el Dispositivo pedagógico lo integra como un agente de poder, que vigila, controla, castiga y subordina. Esto sin duda es una ganancia secundaria, si bien los maestros no logran realizar la tarea que han idealizado ni obtienen muchas veces el reconocimiento por la bondad de su labor educativa. Ocupan en cambio un lugar en la institución desde el cual ejercen abiertamente un poder, no sólo sobre sus alumnos sino incluso sobre los padres de familia. Este poder puede ser gratificante para muchos maestros, en tanto que les da ciertos privilegios y “compensa” la desvalorización con que muchas veces la sociedad los juzga. Es necesario señalar también que, por ejemplo, Estela y Elvia (al igual que Adela y Aurora, que no asistieron a esta última sesión) han logrado escalar las jerarquías educativas y se han convertido en autoridades que supervisan a otras maestras.

“Uno termina creyéndose los cuentos, aunque sea el cuento de otros”

Análisis de los comentarios en torno al cuento

Una vez que el grupo terminó de construir su cuento, se les pidió que lo analizaran. En este apartado presento el análisis de los comentarios del grupo.

El intento de cuento grupal que hicieron los maestros refleja una serie de ideales y deseos que al parecer tienen sobre la manera en que quisieran que fuera su práctica. Sin embargo, se percatan de que en realidad su cuento se trata del “cuento de otros” que ellos han internalizado: “aunque sea el cuento de otros es algo que nosotros hemos hecho propio, que nosotros queremos ser realmente ese ideal” (Elvia).

El ideal que se persigue responde al deseo de dejar de ser la figura autoritaria, aborrecida, despreciada y detestable, que forma parte de uno de los polos ambivalentes de la imaginación social.⁵⁰

El maestro asume el cuento de otros y se identifica con él. Ésta es una de las formas en que opera el Dispositivo pedagógico: dotar de una identidad idealizada a los docentes para que asuman una labor educativa, que consiste más en el modelamiento moral y la socialización disciplinaria, que en la transmisión de conocimientos. Este es el engaño: se les hace pensar que su labor fundamental es la enseñanza del saber escolar y que este saber es anhelado por los niños; cuando lo que se espera en realidad del maestro es que asuma el papel de agente de poder institucional para conseguir el sometimiento de los alumnos a una serie de normas impuestas en la escuela, a fin de que los estudiantes se socialicen (se adapten) a un sistema jerarquizado y normativo, para formar a los futuros trabajadores (obedientes, responsables y disciplinados) que el sistema requiere para funcionar.

Los maestros en este grupo no sólo se dan cuenta que asumen el cuento de otros, sino que su papel es en realidad el de operar el proyecto de otros. “No es nuestro proyecto, por lo tanto no tenemos claro cómo manejar y a dónde llegar, y cómo relacionarlo con los contenidos y con la formación de los niños (...) no queda claro para el maestro porque no es su proyecto” (Armando). “La propia cúspide (...) tiene su interpretación de lo que quiere lograr” (Estela). El currículo que implementan, el saber que imparten, las normas que hacen cumplir, el “deber ser” y la moral que transmiten, son un proyecto de otros. De un Dispositivo pedagógico conformado por un gran aparato que articula una serie de instituciones que

⁵⁰ Como hemos señalado en el capítulo La formación y la construcción de la identidad del docente... (págs. 53 y ss.), las significaciones imaginarias sociales en torno a los docentes se caracterizan por una ambivalencia: por un lado está la imagen idealizada del maestro como *formador de hombres y apóstol del saber*; paralelamente aparece la imagen devaluada del maestro como *profesional de segunda, mediocre, déspota y represor*.

de manera general denominan como la SEP, un ente abstracto y poderoso del que forman parte y al que deben obedecer: “La SEP (...) los fuerza porque les está dando ya los elementos con un enfoque, ya tienen una forma de trabajo, ya tienen toda una metodología; entonces no es cierto que sea total libertad” (Armando).

Artesanos que transmiten el saber escolar

El maestro, “hacedor de hombres”, no es un creador, sino sólo un artesano que modela a los alumnos de acuerdo con lo que la SEP le indica; más adelante Armando reconoce: “somos como artesanos... nuestro secreto es enseñar a leer; como un artesano que guarda el secreto de cómo hace su vasija, sus colores...”. Las “vasijas-alumnos” terminan siendo como la SEP indica, y el contenido que se vierte sobre ellas es saber instituido.

El saber escolar, elemento central de la enseñanza, razón de ser del docente, está marcado por las contradicciones del Dispositivo pedagógico. El saber instituido en el currículo escolar está sesgado por la ideología de los sectores hegemónicos nacionales, quienes seleccionan y sancionan lo que habrá de considerarse como saber oficial. Este saber se instituye no sólo en los planes y programas de estudio, sino incluso en los libros de texto y en las guías programáticas elaboradas para los docentes. El maestro recibe el mandato de transmitir este saber y opera su enseñanza sin analizarlo ni cuestionarlo. Por lo regular asume, de manera acrítica, el particular recorte del conocimiento que hacen las autoridades y los especialistas de la SEP.

La ambivalencia del saber escolar queda de manifiesto en las actitudes que despierta: para algunos profesores por lo regular se trata de un encargo que tienen la obligación de transmitir; mientras que otros piensan que se trata de una serie de conocimientos valiosos e importantes para sus alumnos y se esfuerzan sinceramente en lograr el aprendizaje de ellos.

El cuento de *El príncipe feliz* refleja la importancia que tiene el saber en la imaginaria de los maestros: el saber es como las joyas que la estatua del príncipe obsequia a su pueblo para aliviar sus necesidades. Pero al mismo tiempo es lo que inviste de valor y jerarquía a la estatua. Es sin duda lo que le da identidad de “príncipe”, pues una vez que ya no tiene joyas, la estatua es demolida. Lo mismo ocurre con el profesor, su saber es lo que le da valor y jerarquía social, de ahí que se empeñe en defender la importancia de los conocimientos que trasmite: “si no saben biología, no pueden andar por el mundo” (Armando). Al igual que la estatua, una vez que se considera que el saber del maestro es obsoleto o que él ya no tiene

la habilidad para transmitirlo, se le desecha “como una naranja exprimida” (Andrea).

Haciendo una paráfrasis un tanto forzada con una de las fórmulas que Lacan emplea para hablar de la transferencia hacia el analista, diríamos que el docente es un *Sujeto supuesto saber* (Gerber, 1986:45).⁵¹ Al decir esto queremos señalar que el maestro ocupa un lugar de sujeto al que se supone un saber, saber que a su vez le da identidad, dotándolo además de una cierta autoridad, que le permite el ejercicio de un poder. En este sentido, el saber ocupa un lugar privilegiado para el maestro, pues en tanto se supone portador del saber, goza de autoridad y poder.

Para la mayoría de los alumnos, el saber escolar consiste en una serie de conocimientos impuestos, que por lo regular no tienen un valor importante en su vida cotidiana. Ese saber, pues, no les sirve y no lo aplican en sus actividades diarias: “¿Cuántas veces nosotros les damos cosas que les estorban, que no están dentro de sus necesidades?” (Estela). Muchos padres de familia piensan de manera semejante, para ellos el saber escolar es algo que sus hijos deben aprender para pasar de un grado a otro y poder acceder a los grados educativos superiores, pero en realidad fuera de leer, escribir y hacer cuentas, el resto del saber les parece, en ocasiones, accesorio.⁵²

Más allá de su función reproductora social, la educación básica favorece el desarrollo personal y mejora la calidad de la vida familiar y comunitaria, posibilitando además la formación de los ciudadanos para la participación democrática. Sin embargo, estos beneficios pasan muchas veces desapercibidos, en especial porque la educación ha sido “incapaz de modificar la actual distribución de ingreso y la estructuración de la sociedad” en nuestro país (Schmelkes, 1998:176). Esto ha hecho que la educación, y en especial el saber escolar, se “devalúen” para una buena parte de la población. En consecuencia la escuela es vista sólo como una institu-

⁵¹ Esto no significa que ocupe un lugar de psicoanalista ni que su función sea equivalente a la del analista, ni que pretendamos trasladar todas las implicaciones, que Lacan desarrolla con este concepto en la cura, para el proceso educativo.

⁵² Investigaciones recientes muestran que la educación ha perdido su capacidad de instrumento de movilidad social, debido a que existe una “inflación educativa” que consiste en un aumento cada vez mayor de requerimientos de escolaridad para ocupar los puestos de trabajo, y por otro lado ha aumentado el desempleo y subempleo entre los profesionales. Esta situación ha hecho que muchos padres de familia se desencanten, y con desilusión no muestren muchas expectativas respecto de la educación de sus hijos (Schmelkes, 1997:108 y 1998:174).

ción obligatoria a la que hay que enviar a los alumnos, y el docente únicamente es visto como una figura de autoridad (o incluso, autoritaria).

La desilusión invade especialmente a maestros y alumnos, pues se dan cuenta que la escuela no cumple con sus expectativas. Para el docente no es un lugar de realización donde pueda llevar a cabo la labor apostólica que ha idealizado. Para el alumno tampoco es un lugar donde se encuentre agusto y aprenda placenteramente. El *malestar* que se experimenta no encuentra para ellos una explicación clara y esto se refleja en una interrogante que insiste: “¿Qué está pasando en la escuela que para maestros y alumnos es tan desagradable?” (Elvia). Todos quieren eludir el trabajo escolar: “A los niños, cuando les dices *mañana no hay clases*, hacen una algarabía” (Armando). “Nosotros mismos cuando empezamos el ciclo escolar, lo primero que decimos: ¿cuándo son las vacaciones?” (Elvia).

Algunos maestros consideran que la tarea educativa que se les demanda (tanto la idealizada como el encargo social) “es una tarea tan grande (que no saben) cómo hacer ese trabajo” (Armando). “Pero es tan, tan grande...” (Estela) que es una tarea imposible, de ahí que resulte frustrante, y el *malestar*, inevitable.

A pesar de todo, el ideal se mantiene como anhelo: “Para mí lo ideal es que la escuela no necesite subir las bardas para que sus alumnos no se salgan, sino al contrario, hacer las puertas más grandes para que entre todo el conjunto” (Elvia).

Burocracia, vigilancia y simulación

Sin duda la institución escolar, con su sistema burocrático, se convierte en uno de los principales obstáculos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La presión y vigilancia sobre los maestros para que cumplan con los programas es uno de los elementos característicos de la rigidez burocrática de la escuela, que en ocasiones atenta contra el aprendizaje: “Un maestro de primero siente la presión de sacarlos leyendo, presión de todo tipo, a nivel de la escuela, a nivel de los padres de familia (...) Uno como maestro siente la presión” (Armando).

Bajo esta vigilancia y la supervisión constante del director, los inspectores y los jefes de clase, los maestros tienden a revisar los contenidos rápidamente para cubrir los programas, a pesar de que muchos alumnos no alcanzan a comprender los temas: “Va solo... ¿En qué unidad vas? Voy en la ocho y los alumnos van en la uno” (Roberto).

Esta situación genera que una buena cantidad de estudiantes no aprendan los contenidos del curso, lo que supuestamente debería reflejarse en

altas tasas de reprobación. Sin embargo, para evitar esto se establecen *topes* máximos de reprobación por grupo, de tal manera que el maestro tiende a emplear todo tipo de estrategias (como darles pistas a los alumnos acerca de lo que viene en los exámenes) o de “alquimias” (puntos por tarea, por limpieza, puntualidad y hasta por disciplina) para aumentar la calificación de los alumnos y “pasarlos” de año, librándose así de la sanción de las autoridades. Estos son algunos de los “engaños” en los que se incurre en la escuela. Son los “cuentos” que se inventan para disimular y que pretenden ocultar la “catástrofe silenciosa” que vive la educación básica.

El examen y la resistencia al cambio

La práctica generalizada del examen es otra forma que la institución escolar emplea para el ejercicio del poder dentro de su lógica burocrática. El examen condiciona en buena parte todos los procesos en la escuela: los programas, los tiempos y hasta el comportamiento de alumnos y maestros están en función del examen. A pesar de los cuestionamientos psicopedagógicos que puede tener la aplicación reiterada y sistemática de los exámenes, el maestro reconoce que son éstos los que hacen estudiar al alumno: “¿Cómo haríamos para que el niño estudiara? Yo no sé...” (Estela).

El desinterés de los alumnos sobre el saber escolar, así como su obligatoriedad, hace que el examen se convierta en un instrumento imprescindible de coacción para el estudio y el supuesto “aprendizaje”. Aprender para el examen es una de las perversiones más comunes de la escuela. El examen, tal y como señala Foucault (1988:189), es el instrumento de vigilancia, control y clasificación por excelencia. Además, es también uno de los soportes principales del poder del maestro.

Elvia cuestiona el examen en el grupo: “Es que tú estás tomando que el examen es lo que va a obligar al niño a estudiar, y no se trata de eso”. Estela y Armando responden: “Pero esa es la realidad (...) ¿Tú crees que puedes llevar una evaluación diaria de procesos con 40 niños o más? (...) ¿Cómo harías tú para percibir su desempeño (si) hay niños que, desafortunadamente, ni siquiera sabemos cómo se llaman?” (Estela). “Estamos acostumbrados a presionar a los niños (...) porque deben tener cierta presión para que cumplan con el trabajo en la escuela” (Armando).

Este tipo de resistencias a cambiar obedece en parte a la “ganancia” de poder que la institución, con sus procedimientos, ofrece al maestro. Aunque hay otros elementos que también generan resistencia al cambio:

1. El “miedo a experimentar algo diferente” (Estela).
2. La comodidad de los procesos repetidos y estereotipados “que nos lleva a la rutina” (Estela).
3. Reducir al máximo el esfuerzo: “Ya tantos años en tercero y los dos turnos tiene tercero, que cómodamente dice: yo no quiero saber nada más” (Andrea).

Por otra parte, los pocos cambios que se generan en el sistema educativo, por lo regular se imponen por decreto y los docentes no participan en ellos. Esta situación genera resistencias al momento de ponerlos en práctica, tal es el caso de los cambios en los programas de estudio y en los libros de texto que ahora se presentan con un enfoque constructivista, sin embargo los maestros los implementan bajo la lógica de la enseñanza tradicional.

Generalmente los cambios que se imponen en el sistema educativo no consideran en realidad las opiniones ni los requerimientos de los maestros para llevarlos a cabo. Por ejemplo, la introducción de los programas de educación sexual, tanto en primarias como en secundarias, no fueron acompañados por una preparación adecuada de los maestros sobre este tema, lo que generó conflictos entre los docentes, quienes en muchos casos optaron por no abordar el tema en clase, aunque en sus informes reportaban que sí lo habían hecho. Se dio el caso también de profesores que abordaron los temas del programa de manera no muy afortunada, lo que generó el descontento entre los padres de familia: “Cuando los maestros ven esos temas, empiezan los muchachos o los niños a cuestionar a los padres, y los padres no tienen respuestas; esto provoca un conflicto para el padre de familia. Entonces (...) prefieren que se mantenga todo así, donde nadie sabe, nadie supo y así se queda...” (Estela).

Transferencia y afecto

Otra situación importante que aparece en esta parte final de la experiencia, es la relativa a las manifestaciones de afecto en la escuela. Los maestros reconocen que si bien en apariencia no es algo que se tome muy en cuenta, está presente de manera que el maestro se percata del sentimiento de sus alumnos hacia él y viceversa, los alumnos también se dan cuenta de lo que el maestro siente por ellos: “En primero, los niños son tan espontáneos que le pueden dar a una un beso (...) o le dicen me caes mal (...) En cambio un niño o una niña de sexto, ya más bien no nos lo dice, pero que siente uno el cariño o el rechazo, sí lo captas” (Andrea). “La mayoría de los niños, por ejemplo, me quisieron, pero había unos que me detestan a más no poder” (Estela).

El niño percibe el estado de ánimo de su profesor aunque trate de ocultarlo detrás de una máscara. También se percata del afecto que siente por cada uno de los alumnos. La relación maestro-alumno es ante todo afectiva, sumamente intensa, en la que los participantes terminan “conociéndose” bastante bien (o por lo menos eso piensan) de manera que los intercambios siempre están mediados por la apreciación afectiva que cada quien tiene del otro. En esta relación compleja se juegan de manera muy importante los mensajes implícitos y los *dobles vínculos* (Bateson, 1998 y Watzlawick, 1978), generando una serie de interacciones que se rigen por códigos compartidos, que establecen formas de relación complementarias, en ocasiones bastante estereotipadas: “Son códigos que se van formando en la propia escuela. Incluso nos llegan a conocer tanto, que ellos llegan a saber cómo vamos a reaccionar, qué vamos a decir... qué palabras vamos a usar” (Estela).

Estas formas de relación, por lo regular, están atravesadas por la transferencia, de tal manera que el afecto que se manifiesta puede ser de carácter transferencial y estar vinculado con la actualización de sentimientos que en realidad tienden a repetir la relación afectiva que se ha establecido con otras personas (como por ejemplo, los padres o tal vez otros maestros, en el caso de los alumnos; o bien los hijos, en el caso de los maestros).

Como hemos señalado en capítulos anteriores y como ha aparecido a lo largo de la experiencia grupal, en especial en la relación de Andrea con su alumno Hugo Chimal, la transferencia es un elemento central en los vínculos afectivos que se establecen en la relación educativa y de ella depende, en muchas ocasiones, la dinámica del proceso educativo. Es por eso que ha sido el tema central de esta investigación.

Recordemos que por lo regular, la relación transferencial obedecía a una demanda de amor (Freud, O’Donell, Lacan).⁵³ En la relación educativa, el alumno en ocasiones demanda transferencialmente el amor de los padres a través del maestro. También el maestro demanda el amor de sus hijos, o incluso el amor de sus padres o de sus maestros por medio de la *repetición* de la relación educativa que establece con sus alumnos, en una red intrincada de transferencias e identificaciones.

La transferencia, con toda su ambivalencia y complejidad, está presente en la relación educativa, como hasta ahora hemos podido constatar mediante sus diversas formas de manifestación.

⁵³ Esto ha sido desarrollado en el capítulo El “embrollo” de la transferencia (págs. 105 y ss.) y en el capítulo Saber, poder y transferencia en la relación educativa (págs. 125 y ss.)

Abuso sexual en la escuela

No podemos dejar de mencionar el escabroso tema del abuso sexual en la escuela, que en el grupo aparece de manera un tanto tangencial cuando Armando y Andrea mencionan el caso de un maestro con más de 20 años de servicio “intachable”, que se ve acusado y expulsado de una escuela porque “hizo insinuaciones a una niña” (Armando).

El tema aquí es abordado desde la injusticia que tiene una acusación aparentemente falsa: “Toda una vida de una gran imagen, una gran imagen del maestro (...) durante muchos años, para que en un momento se acabó” (Armando). Sin embargo, lamentablemente no todas las acusaciones son falsas, el abuso sexual a los niños en la escuela (que si bien no es algo nuevo) se ha venido incrementando, no sólo por el aumento de la población sino por el incremento y difusión de las prácticas paidofílicas.

Cabe aclarar que no siempre es el maestro el que abusa de los niños, sino también el personal administrativo y de intendencia que labora en las escuelas. Aunque el abuso por parte de los maestros es el más frecuente.

Las formas de abuso son muy diversas y van desde los intentos de seducción (las insinuaciones) hasta las violaciones. Sin duda la transferencia de los niños al maestro tiene un papel importante en esta problemática. Los alumnos, jóvenes y niños, tienden a relacionarse con sus maestros transfiriéndoles afectos y fantasías experimentadas hacia sus padres y otras figuras importantes (amadas u odiadas). Este vínculo transferencial de amor, obediencia o incluso temor es el que en muchos casos “facilita” el abuso por parte del maestro.

El agravamiento de este problema ha generado la implementación de programas y campañas especiales en las escuelas, donde se trata de instruir a los niños acerca de cómo cuidarse para evitar que sean víctimas de abuso sexual. Tal es el caso del programa que se implantó de forma permanente en las estancias infantiles del ISSSTE en 1993, a partir de un escandaloso episodio de abuso sexual en una de las estancias, llevado a cabo por un cocinero que había ingresado a trabajar en la institución en calidad de “recomendado”, eludiendo los exámenes y entrevistas psicológicas de selección de personal, que (si bien no son una garantía) habrían ayudado a prevenir este tipo de situaciones.

Formación y actualización docente

Muchos de los problemas que se presentan en la práctica docente, la SEP los intenta resolver a partir de implementar programas de formación y

actualización de los maestros. Sin embargo esta estrategia tropieza, entre otros obstáculos, con la muy escasa disponibilidad de tiempo por parte de los profesores para este tipo de actividades.

Los maestros de educación básica que han logrado tener plazas de tiempo completo, por lo regular cubren sus 40 horas en dos turnos en planteles distintos, muchas veces ubicados en lugares apartados entre sí, lo que les implica invertir mucho tiempo en desplazarse de un lugar a otro.

Una buena parte de los docentes, incluyendo a los profesores que tienen 40 horas, realizan otras actividades para complementar sus ingresos. Algunos de ellos, en especial las maestras, se dedican a la venta de productos por catálogo, los más afortunados tienen algún negocio, ya sea una tienda (como en el caso del profesor Federico, quien asistió a la primera sesión, que atiende con su esposa, también maestra, un puesto de frutas y verduras), o bien ruletean un taxi en sus tiempos "libres". En el caso de los maestros de secundaria, algunos ejercen su profesión (médicos, dentistas, abogados, contadores, administradores, etcétera) en instituciones públicas o de manera particular, y más bien se dedican a la docencia como actividad complementaria.

En consecuencia es difícil que cuenten con tiempo, dinero y energía para asistir a los cursos de actualización y los programas de formación que la SEP y otras instituciones públicas y privadas ofrecen. Esta situación es también muy frecuente entre las maestras, que además de cubrir su jornada laboral (la mayoría de las veces de 40 horas), deben cumplir con su función de madres y esposas. Los tiempos personales de estas maestras no coinciden con los tiempos y demandas de la institución, es por eso que muchas profesoras y profesores se actualizan o se forman cuando ya han pasado varios años de que se iniciaron como docentes, cuando sus hijos son mayores y requieren menos atención, cuando paradójicamente están más próximos a jubilarse.

Con la implementación del sistema de estímulos denominado *Carrera magisterial* (al inicio de los noventa), se estableció un mecanismo por medio del cual se obligaba a los maestros a tomar cursos y aprobarlos, a fin de obtener puntos y poder aspirar a este tipo de estímulos. De esta manera es como la SEP intenta actualizar y mejorar la preparación de sus maestros, sin embargo al parecer muchos de estos cursos son muy breves y en ocasiones no cuentan con la calidad que se requiere, lo cual desalienta a los maestros quienes viven estas actividades como una imposición más de la SEP.

Todas estas contradicciones que se presentan en la institución escolar son generadas por las tensiones del Dispositivo pedagógico y se manifiestan, de manera particular, en las formas de relación y en la práctica que llevan a cabo los maestros. De ahí que ineludiblemente aparezcan cuando se aborda el tema de la subjetividad que interviene en la práctica docente. En especial en la dinámica de los vínculos transferenciales que, en buena parte, reflejan la ansiedad generada por las tensiones y contradicciones del Dispositivo pedagógico en el que los maestros se encuentran inmersos.

“Nunca más Hugo Chimal...”

Análisis de los comentarios al cierre de la experiencia

Para mí todo esto fue tan especial, yo viene por una necesidad de encontrar un poco de respeto, de encontrar más elementos que me permitan encontrar una forma de trabajar mejor.

Elvia

Cuando iniciamos la experiencia, los maestros (a excepción de Rodrigo, que había participado en dos experiencias semejantes anteriormente) no tenían una idea clara de lo que se pensaba hacer y sus expectativas estaban puestas, como suele ocurrir, en los cursos destinados a maestros, en que obtendrían respuestas e incluso “recetas” para superar los problemas a los que se enfrentan cotidianamente.

La experiencia se ofertó como un seminario-taller titulado: *Análisis de la relación maestro-alumno*. Aunque se explicó que se trataba de una experiencia grupal de análisis y reflexión, donde se emplearían técnicas vivenciales y la orientación del trabajo sería psicoanalítica, a pesar de este encuadre, con cierta decepción Armando comenta: “No se llegó a nada, tal vez porque no hay respuestas (...) porque no hay una respuesta mágica”. En el fondo, Armando y las otras maestras abrigaban la esperanza de obtener respuestas a los problemas que viven con sus alumnos, así como “recetas” de cómo hacer para superar sus conflictos: “Aunque sean criticadas, las recetas se necesitan. Al menos... no hacen daño” (Armando). “A veces sí necesitamos alguna recetita por ahí” (Elvia).

Aunque no hubo recetas, el grupo se dio cuenta de lo valioso que resultó la experiencia para ellos: “me resultó una experiencia muy interesante, justamente porque habla de la relación maestro-alumno y que evi-

dentamente se habla de las actitudes que el maestro asume (...) y me sigue dejando muchas dudas (...) Saber determinar por qué el maestro actúa de tal o cual forma, no es algo sencillo.” (Elvia). “Me llevo la idea de ver las cosas (...) más amplias, quizá tener más clara esa angustia, entre los problemas que tenemos (...) y sobre todo tener esa visión de comprensión y tener seguridad de nosotros (...) y saber reconocer los errores. Eso es lo que me llevo” (María). “Me gustó mucho, sobre todo el intercambio de experiencias. Vale la pena” (Rodrigo). “Esto sí es reflexión del trabajo cotidiano” (Armando).

El dispositivo grupal, al parecer, permitió a los participantes reflexionar, analizar y reconocer algunos elementos subjetivos que intervienen en su práctica docente; lo que a su vez les pareció sorprendente y enriquecedor: “Doy las gracias de que nos invitaron (...) La verdad es que ese análisis al que nos iban llevando era un análisis retrospectivo, luego actual. Esas comparaciones a veces a mí se me conflictuaban, pero para mí eran muy interesantes” (Andrea). “Me sorprendió mucho el nivel de comunicación que ustedes lograron (...) No es fácil que los profesores se expongan, que saquen las cosas y que las saquen de una manera franca tampoco” (Armando). “Era espontáneo, pero dirigido” (Elvia). “Nos llevaron mucho a la reflexión (...) de repente nos ponen *un cuadro* y decimos *qué pasó*, y empieza uno a reflexionar, y yo creo que eso es algo muy importante para poder saber esa relación maestro-alumno, reflexionar cuál es nuestra práctica” (Estela). “Yo lo invité (a su esposo Armando) siempre y cuando sea algo que valga la pena, porque en el momento en que no es así ni le digo... Porque nosotros siempre queremos prepararnos más” (Andrea). “Me llamó la atención el énfasis en las preguntas” (Armando).

Sin duda una de las técnicas que más los movilizó fue la elaboración de las máscaras, que a decir de ellos les impactó y los hizo reflexionar: “Algo que me impresionó mucho fue lo de las máscaras; me dejó impactada (...) Uno dice, bueno, es un dibujo y hasta dónde esos dibujos nos dicen lo que está pasando, qué es lo que realmente estamos expresando (...) como en el caso mío, lo de la sonrisa que parece una mordida (...) a lo mejor para ellos (los alumnos) nos tienen miedo porque tienen la impresión de que les vamos a dar una mordida” (Estela). “Cuando hicimos el ejercicio de las máscaras me di cuenta que la máscara del alumno era muy parecida a la máscara del maestro y me digo: bueno, y por qué quiero que sea como yo, ¡que sea como él quiera! (...) Otro detalle: alguien comentó que aunque la máscara se está riendo parece triste (...); dije es cierto (...) Me

llamó la atención eso porque tiene que ver con la tristeza que en mí ha aparecido (...) ¡hasta ahí salió!” (Rodrigo).

El dispositivo permitió conocer muchos procesos subjetivos que intervienen en la práctica docente, en especial permitió conocer algunos elementos transferenciales de los maestros en relación con el significado que para ellos tiene su práctica, así como en relación con sus alumnos y la institución escolar. Cabe destacar que además de ser un dispositivo de investigación, tuvo también un efecto de intervención como lo participantes manifestaron: “Algo que me queda muy grabado es (...) *nunca más, Hugo Chimal*. Como cada uno de nuestros propios personajes (...) en nosotros (...) como en los alumnos (...) para que nunca más...”. “Tener mayor comprensión de los papeles, de nosotros mismos y tratar de hacer mejor las cosas” (Rodrigo). “Nos quedamos picados. Finalmente nos mueve, nos impulsa, nos dan ganas de cambiar; quedamos (...) con las ganas de regresar para superar cosas” (Elvia).

El objetivo de este trabajo es fundamentalmente de investigación, sin embargo, conseguimos también sensibilizar a los maestros acerca de la importancia de los procesos subjetivos en su práctica. Esto me parece valioso: “Todo lo que somos en nuestra práctica está fundamentado en nuestra historia de vida y nuestra formación docente” (Estela). Completando estas palabras de Estela, a manera de corolario, diríamos que por esta razón pensamos que es importante el análisis de la transferencia para la reflexión y la resignificación sobre la práctica docente.

La ambivalencia de las significaciones del docente de educación básica para la sociedad, los padres de familia y los alumnos, hace que los mismos maestros se conflictuen y muchas veces se confundan. Para tratar de paliar el malestar que sienten, emplean diversos mecanismos que no siempre reducen la tensión y el conflicto.

El desgaste del trabajo cotidiano con todas sus contradicciones, requiere para el docente de un espacio donde analizar y elaborar sus *situaciones de difícil manejo*, es por esta razón que pensamos que los grupos de formación serían una buena alternativa para esto, como lo muestra el éxito que han tenido en Francia al trabajar con maestros, a partir de dispositivos semejantes al nuestro, y como lo demuestra el trabajo exitoso de los grupos Balint con los médicos en todo el mundo.

El maestro requiere refrendar constantemente la esperanza de cambiar y hacer su trabajo cada vez mejor, a pesar de que las condiciones institucionales no siempre lo permitan. Sin esta esperanza, la labor educativa pierde sentido, se vuelve mecánica, burocrática y estéril. Pensamos

que el cambio paulatino generado por el análisis y la reflexión puede ser una vía para la transformación de la práctica docente, elemento clave en la búsqueda para encontrar una salida a la crisis de la educación básica.

Quiero terminar esta parte con las palabras de Elvia y Rodrigo, que me parece resumen lo que se alcanzó en el grupo: “Para mí todo esto fue tan especial, yo vine por una necesidad de encontrar un poco de respeto, de encontrar más elementos que me permitan encontrar una forma de trabajar mejor” (Elvia). “Algo que me queda muy grabado es (...) nunca más un Hugo Chimal...” (Rodrigo).

A manera de epílogo

El trabajo que aquí concluyo es un esfuerzo de investigación que en realidad data de 1992, año en que por primera vez coordiné un grupo de maestros con el objetivo de analizar las relaciones transferenciales con sus alumnos. Ese trabajo conformó mi tesis de maestría en Psicología clínica.

Aunque a decir verdad, la inquietud por este tema surgió años antes, cuando ingresé como profesor en una secundaria. Como suele suceder con muchos maestros de educación básica, accidentalmente llegué a la docencia. Buscando empleo antes de terminar la licenciatura, tuve la fortuna de conseguir una plaza como orientador educativo en una secundaria de nueva creación (una “escuela estrellada”), ubicada en una zona semirural con muchos problemas socioeconómicos.

En mi experiencia como orientador (de casi seis años), me di cuenta que muchas de las dificultades de aprovechamiento escolar estaban vinculadas con la “mala” relación que existía entre los alumnos y sus maestros. Me percaté que, además de los múltiples problemas económicos, familiares y culturales que tenían los jóvenes, había que agregar las relaciones de represión o de indiferencia que ciertos docentes mantenían con ellos. La mayoría de los grupos con problemas de bajo aprovechamiento y/o indisciplina, tenían este tipo de maestros. Por otra parte, veía que los profesores que se preocupaban por el aprendizaje de sus alumnos, que los conocían y mantenían una relación cercana con ellos, lograban mejores resultados.

Me intrigó este hecho y pensé que la relación educativa podría tener algún tipo de injerencia en el aprendizaje, sin embargo no me quedaba claro qué fenómenos pudieran generar este efecto. La primera hipótesis que formulé al respecto, consistió en pensar que la autoestima y la identidad del alumno podrían tener un papel importante en esto. En ese entonces había terminado de estudiar la maestría y elaboré un proyecto de investigación donde haría un estudio comparativo entre alumnos de bajo aprovechamiento y estudiantes de buen rendimiento escolar, explorando mediante una prueba psicológica que medía la autoestima, y la posible relación que podría tener en el aprendizaje. En aquel proyecto pretendía indagar además el papel que desempeñaban los maestros en la “autoestima” de sus alumnos.

Sin embargo, mi “de-formación” psicoanalítica hacía cuestionarme el concepto de autoestima y dudar de la utilidad de las pruebas psicoló-

gicas para comprender el fenómeno. Así que desistí de llevar a cabo la investigación, a pesar de que ya tenía una buena cantidad de pruebas aplicadas, y había comenzado a realizar entrevistas con alumnos y maestros al respecto.

En esos años, conocí el trabajo que la doctora Bertha Blum (1985) había realizado en el Hospital Infantil de México donde, a partir del dispositivo de los grupos Balint, había investigado e intervenido en la relación que los médicos del departamento de Nefrología mantenían con sus pequeños enfermos. De ahí comencé a leer a Balint y comprendí la importancia que tenía para la cura, la manera en que la contratransferencia de los médicos interfería en la relación con sus pacientes. La idea de la "medicina-médico" me resultó muy interesante.

Fue entonces cuando pensé, a manera de hipótesis, que en la relación educativa la contratransferencia del maestro pudiera tener un efecto favorable o desfavorable en el aprendizaje de sus alumnos. En aquella investigación intenté originalmente aplicar el modelo de los grupos Balint para analizar la relación educativa, sin embargo esto no fue posible por las resistencias que el modelo generaba en los docentes y el poco tiempo que los profesores disponían para este tipo de actividades, así que fui modificando el dispositivo hasta crear uno nuevo: los GFPO.

Cuando comencé los primeros grupos en 1992, partí de la hipótesis de que el aprendizaje escolar se estructura y se organiza a partir de la relación educativa y que la transferencia desempeña un papel fundamental en este proceso. Creo que esta hipótesis cobra cada vez más fuerza al cabo de casi diez años de experiencia,¹ y en especial, de los resultados de la investigación que aquí he presentado.

Cuando concluí la tesis de maestría en 1996, quedaron muchas interrogantes sin resolver. En particular, la manera en que los procesos subjetivos como la transferencia, los imaginarios, la identidad y las manifestaciones del deseo de los maestros, estaban atravesados por los procesos sociales que los habían constituido como agentes educativos y que determinaban su práctica como docentes.

El doctorado me abrió un panorama del que doy testimonio en esta investigación. Entre otras cosas, me permitió conocer algunos efectos del proceso de globalización en el ámbito educativo. También me acercó al

¹ Además de diversas observaciones de clases, he coordinado ocho grupos de formación de maestros.

pensamiento de Foucault y Castoriadis, que me brindaron un soporte invaluable para este trabajo.

A partir de Foucault intenté una mirada sobre el maestro de educación básica. La idea de la genealogía como una posibilidad de indagar no sobre las verdades del pasado sino sobre *el pasado de nuestras verdades*, me llevó a la aventura de buscar una genealogía del maestro de educación básica. Michel Foucault y Dave Jones, me brindaron los elementos que permitían esbozar en este trabajo una mirada genealógica de este contradictorio sujeto moderno: la maestra y el maestro de enseñanza elemental.

Por este camino encontré que estos sujetos aparecieron como parte de una estructura social que se gesta desde el siglo XVII, pero que se conformará con más claridad en el siglo XIX, a la que he denominado Dispositivo pedagógico.²

Bajo esta mirada ubiqué a la educación básica, como uno de los grandes proyectos estratégicos de la modernidad: construir un sistema que permitiera la transmisión, reproducción y transformación de la cultura, por medio de una educación racional que cumpliera los idearios del liberalismo: legitimar la “igualdad” de oportunidades mediante la “democratización” del saber, con el objetivo de construir “ciudadanos libres”, educados con los valores “adecuados” para que puedan insertarse en el sistema de producción capitalista.

La genealogía de la educación básica me obligó a considerar algunas de las múltiples determinaciones y contradicciones que atravesaban este proyecto social, que se reflejaban en las diversas funciones que se le encomendaban: dotar a la población de los conocimientos elementales para abastecer de trabajadores al sistema productivo, “moralizar” a las masas depauperadas para disciplinarlas y dirigir las ideológicamente con la intención de controlarlas y evitar rebeliones. Aunada a estas tareas se pensó que a partir de esta educación se podrían difundir medidas sanitarias y de bienestar social que contribuyeran a prevenir y resolver los problemas de insalubridad provocados por la miseria y el hacinamiento.

² Basil Bernstein (1997) plantea también la idea de un dispositivo pedagógico, pero su concepción estructuralista y sociolingüística difiere de la concepción que sostengo. Recientemente me he enterado que en Argentina, Marta Souto (1999) también habla de dispositivo pedagógico; si bien parte de Foucault, su concepción se centra fundamentalmente en la dimensión didáctica, lo que diferencia a una y otra concepción.

Para llevar a cabo estas funciones se construía paulatinamente el Dispositivo pedagógico, conformado por un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. Todo ello articulado por modos de vinculación, reglamentos, disposiciones administrativas y estrategias de ejercicio del poder, que se conformaron en instituciones y se fueron estructurando en un complejo entramado burocrático, que hoy conocemos en México como *educación básica*.

Al mostrar la educación básica como un Dispositivo pedagógico ponía de relieve el carácter estratégico de sus funciones: difundir prácticas, discursos científicos y sociales; que intentan establecer como “legítimas” y “universales” una serie de significaciones imaginarias, que contribuyen a mantener las formas de organización y regulación de los sujetos.

En este punto articulé a Foucault con Castoriadis, al sostener que el dispositivo de la educación básica ayuda a difundir, interiorizar y mantener las significaciones del imaginario social, para conformar la concepción del mundo y los valores, que instituyen, mantienen unido y dan identidad al sistema social.

Una de las maneras en que opera el Dispositivo pedagógico consiste en conformar y articular una serie de significaciones imaginarias en un *saber* que se instituye como *proyecto social de verdad posible*. Este saber se convierte en el espacio de “captura” de las significaciones de *lo enunciable* y *lo visible* en una sociedad en un momento histórico determinado. Un saber socialmente sancionado y, a la vez, legitimado que se instituye en el currículo escolar.

Ubiqué la escuela como una de las múltiples instituciones que componen el entramado del Dispositivo pedagógico, y destacué el papel fundamental que desempeña en la difusión de las significaciones imaginarias por medio del *saber escolar*.

El *maestro* es sin duda un agente clave para el Dispositivo pedagógico, pues se le asigna el lugar de representante, portador y transmisor del saber. Es un *sujeto* al que se le *supone un saber* y, en función de éste, se le inviste de autoridad. Pero además de ocupar el lugar de representante del saber, encontré que al maestro de educación básica se le asigna una serie de significaciones imaginarias que lo hacen aparecer como un modelo moral, un “sujeto supuesto deber ser”.

El maestro es “formado” por el Dispositivo pedagógico a partir de un proceso que no consiste en la mera preparación académica, sino en una transformación y modelamiento de su identidad por medio de procesos

de identificación, donde las significaciones imaginarias en torno al que-hacer docente cobran un papel fundamental.

En las significaciones imaginarias sociales, el maestro es un “hacedor de hombres”, “un guía y orientador espiritual”, “un apóstol” de la moral, “un misionero” que convierte a los hombres “incultos” en los “bucnos ciudadanos y patriotas”, de quienes depende el futuro de toda nación. La sociedad ve en sus maestros verdaderos “beneméritos”, que con espíritu de sacrificio se despojan de sus pasiones humanas a fin de cumplir la sublime misión que la *vocación magisterial* impone: enseñar el saber, pero sobre todo convertirse en *ejemplo de las virtudes* que el “deber ser” señala, como cúspide de la idealización social.

A pesar de la importancia que en estos discursos tienen los maestros, su situación socioeconómica siempre ha sido difícil y en los últimos años ha empeorado considerablemente por el deterioro económico que en especial han padecido los países “en vías de desarrollo”. Esta deplorable situación se ha combinado con otra serie de problemas que han desembocado en la crisis de la educación básica.

En México se ha adoptado una serie de reformas que pretenden hacer frente a esta crisis educativa. Entre éstas se ha hecho una reforma curricular a partir de la cual se han modificado los planes, programas y libros de texto. Estos elementos curriculares antes seguían una orientación conductista (inspirada en la tecnología educativa), pero ahora se han reestructurado a partir de un *enfoque constructivista*, que supone la participación activa de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje.

A pesar de estos cambios, la enseñanza tradicional sigue siendo hegemónica. Es común ahora encontrar docentes que supuestamente siguen un programa constructivista, con libros de texto constructivistas, que emplean un discurso constructivista y que, sin embargo, en clase siguen “enseñando” de manera tradicional: dictando apuntes, dejando planas de copiado, exponiendo, utilizando premios y castigos para “motivar” el aprendizaje y controlar la conducta.

A partir de la investigación que aquí presento, considero que una de las razones por la que las reformas educativas son inoperantes, consiste en que no se ha podido transformar la enseñanza tradicional y la relación educativa sigue teniendo un carácter autoritario, donde se privilegia la disciplina y la obediencia por encima del aprendizaje. En esta forma de relación, se fomenta además el *vínculo de dependencia* del alumno hacia el maestro, lo que obstaculiza cualquier intento de enseñanza constructivista.

Uno de los elementos que considero que generan una enorme resistencia al cambio en la relación pedagógica, tiene que ver con la fuerte inercia de las significaciones imaginarias, que establecen una serie de atribuciones sociales e institucionales acerca de la forma en que “debe” enseñarse y las reglas del juego que han de seguirse en la relación educativa. A partir de una especie de “contrato tácito”, promovido y vigilado por la institución escolar, al maestro y al alumno se les asignan posiciones y formas de comportamiento desde las que cada uno asume una identidad de lo que “debe ser”, y a partir de ahí reconoce y se relaciona con el otro.

En este “contrato escolar” se establecen atribuciones, en las que el maestro mantiene una serie de prerrogativas que le permiten un ejercicio del poder, que además se le pide que ejerza, como parte fundamental de su labor: evaluar, aplicar exámenes, calificar tareas, vigilar la conducta, conservar la disciplina, citar a los padres, sancionar, castigar, etcétera.

Sin duda, este “contrato” es una parte importante del Dispositivo pedagógico, pues por medio de él se definen las relaciones, los compromisos y las obligaciones tanto del maestro como del alumno (y de todos los agentes educativos: directivos, prefectos, padres de familia, supervisores, etcétera). Por otra parte, favorece la enseñanza tradicional y las modalidades de ejercicio del poder que operan en ella.

Pienso que la enseñanza tradicional conviene al sistema de dominación, pues ha sido una estrategia que ha permitido al Dispositivo pedagógico asegurar el disciplinamiento, el control y la socialización de las poblaciones escolarizadas, y por eso se sigue fomentando. Ahora de manera tácita, pues en lo explícito, en el *currículum formal*, lo que se busca es una educación constructivista, mientras que en el *currículum oculto* se conserva la tradición magistrocéntrica.

Otro de los resultados a los que llegué en esta investigación es que la relación maestro-alumno es un lugar de entrecruzamiento de las principales “líneas” del Dispositivo pedagógico: saber, poder y subjetividad. La relación educativa se convoca a partir de una tarea de transmisión y apropiación de un saber. El saber escolar conforma la versión de realidad que una sociedad instituye como “verdad”, en tanto que la presenta como “única” versión de realidad posible.

Saber y poder se articulan: el saber, al presentarse como un conjunto de significaciones compartidas y sancionadas como “verdaderas”, induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que este saber permite ver y

enuncia como “verdad”. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad.

El dispositivo constituye sujetos en este entramado de poder y saber escolar. A partir del saber, el sujeto asumirá las significaciones imaginarias sociales que le permitirán ocupar un lugar en la sociedad, reconocerse en él, dar sentido a sus acciones y a su vida. El poder instituirá en el sujeto comportamientos sancionados y regulados que reconocerá como propios y socialmente aceptables.

Ahora bien, todo poder genera resistencia, por lo tanto no hay reproducción mecánica de la subjetividad, sino que está siempre *en producción*, “se hace” permanentemente en un proceso de tensión en el que el poder y el saber tienen un papel importante, pero no exclusivo; el deseo y la estructura del sujeto también son determinantes.

La dimensión subjetiva en el Dispositivo pedagógico se hace evidente en la relación maestro-alumno, cuyo eje es la relación transferencial que se establece entre ambos. Es la transferencia una de las manifestaciones más claras de la subjetividad donde se ponen en juego los procesos intra e intersubjetivos.

En esta investigación partí fundamentalmente de la concepción freudiana de transferencia, entendida como una “actualización” de manifestaciones de deseo, fantasías, significaciones imaginarias, sentimientos (ambivalentes), formas de relación, etcétera. Una de las interrogantes que pueden desprenderse de esta investigación es la relación que existe entre transferencia y deseo. Pienso, a manera de hipótesis, que entre ambos existe una especie de relación dialéctica en tanto que el deseo es el motor que dinamiza la transferencia, pero además es la transferencia una de las manifestaciones que dan cabida más claramente a la insistencia del deseo.

Cabe señalar que la transferencia no es una mera repetición de “lo mismo” que ocurrió en el “allá y entonces” en el “aquí y ahora”, es más bien una *re-producción* (una producción que, al volverse a hacer, es nueva) de una escena (fantasmática) movida por el deseo que insiste en repetirse, pero que al hacerlo en el *ahora* de la situación actual, se vuelve una *re-creación* (Freud usa el término “reedición”) que *re-significa* la escena transferida.

En la transferencia hay una necesidad de *re-petición*, de insistir en una “petición”, es una demanda movida por el deseo (“moción”, dice Freud), es una demanda de amor, en la que el sujeto demanda “algo nuevo” y/o “algo de nuevo”. Se busca “satisfacer” el deseo (aunque sea imposible)

y/o “re-producir” la escena imaginaria (ilusión) de satisfacción. Aunque también, en ocasiones, la transferencia obedece a una compulsión irrefrenable de repetición que va “más allá del principio del placer”.

No toda relación humana es transferencial, pero aquellas relaciones que resultan significativas para el sujeto y que le despiertan lazos afectivos importantes, pueden serlo. Esto ocurre especialmente en la relación maestro-alumno, por la intensidad afectiva que implica, la duración y las significaciones imaginarias que pone en juego.

Esta investigación, y mis experiencias previas, corroboran que la relación educativa se configura a partir de *vínculos transferenciales*, es decir, estructuras de relación en las que el sujeto tiende a *re-producir* formas de relación anteriores. Es frecuente que el alumno se relacione con sus maestras y maestros “re-produciendo” los vínculos que mantiene con sus padres. Así, transferencialmente puede repetir vínculos de dependencia, sumisión o rebeldía con sus maestros de manera semejante a los que establece con sus padres y otras figuras de autoridad (como otros profesores). La maestra y el maestro se relacionan con sus alumnos “re-produciendo” vínculos con otros niños, ya sea sus hijos, sobrinos o alumnos anteriores. Estos vínculos incluso pueden provocar que el docente transfiera a sus pequeños alumnos el deseo, las fantasías y los afectos que le dinamizan su propia infancia.

La investigación muestra además que muchos vínculos transferenciales del maestro están atravesados por los elementos que conforman su identidad, en especial aquellas significaciones imaginarias y los ideales que ha interiorizado a partir de su formación. Lo que los maestros denominan como “vocación” no es un “llamado interior”, como generalmente se entiende, sino que consiste en un conjunto de significaciones imaginarias que los profesores han asumido como propias, por medio de procesos de identificación.

Las significaciones imaginarias en torno al magisterio que aparecen con más frecuencia en los grupos que he investigado, son: la del “apóstol”, el “misionero”, el “benemérito”, el “hacedor de hombres”, el “formador de las generaciones del futuro”, entre otras. Estas significaciones pasan a formar parte de la identidad del docente, y desde ella establecen vínculos particulares con su práctica y con sus alumnos. Buscando satisfacer la misión del “apóstol” y el “misionero”, el docente se asume como “encarnación” misma del “deber ser”, convirtiendo su acción educativa en un adoctrinamiento moral, que no admite cuestionamiento. Esto hace que “viva” las resistencias de sus alumnos como parte de su misión “sa-

grada”, de “convertir” a los “incultos” en los hombres “educados” moral y científicamente que la nación necesita. Una labor “benemérita”, digna de honor y mérito, que por desgracia no siempre es reconocida, ni social ni económicamente. Creo que tal vez esto refuerza la imaginería del “sacrificio del maestro-misionero”.

Estas significaciones imaginarias mueven transferencias narcisistas, a partir de las cuales los alumnos son colocados como “espejos” de quienes se espera “reflejen” la imagen idealizada del maestro. Buscan en ellos la mirada de reconocimiento y gratitud, cuando la encuentran obtienen una satisfacción, que aunque sea mínima los mantiene en el cumplimiento de su misión, a pesar del sacrificio que implica.

Cuando los alumnos no “aprenden” lo que el profesor enseña (y no le reflejan la imagen de “buen maestro” que él espera), entonces son objetos de múltiples actitudes que van desde la compasión y el reanudado esmero por educarlos, hasta el castigo y el desprecio. Es por ello que los alumnos optan por “defenderse”, intentan captar las pistas de lo que el maestro quiere escuchar, de la mirada que espera, intentan descifrar lo que desea de ellos (“¿qué me quiere?” dice Lacan y Braunstein agrega “¿qué, me quiere?”), de la demanda de amor y reconocimiento que les transfiere, a fin de “satisfacerla”, aunque sea en algo.

Encontré también que los vínculos transferenciales cobran un matiz particular en la educación básica, especialmente porque la gran mayoría de las personas que asumen la función docente son mujeres. De tal manera que aunadas a todas las significaciones imaginarias que hemos mencionado, se agregan las imaginerías en torno a la mujer y la maternidad: la “abnegación”, la “pureza”, la “ternura”, la “belleza”, el “amor” y el “cuidado materno”, entre otras. Todas éstas refuerzan las transferencias madre-hijo, que aparecen reiteradamente en la escuela.

Las transferencias provocan en la relación educativa desencuentros y vínculos que pueden obstaculizar el aprendizaje. Al igual que sucede con la cura en el análisis, en la relación educativa se generan resistencias al aprendizaje cuando se establecen transferencias negativas entre maestro y alumno, así también la transferencia positiva favorece el aprendizaje. Con frecuencia el vínculo transferencial en la relación educativa se transfiere también a los contenidos de enseñanza: si un maestro de matemáticas o de historia se vuelve odioso, hace también odiosa su materia.

Las transferencias narcisistas de los maestros, en ocasiones generan una fuerte resistencia a cualquier estrategia de enseñanza que no sea la “tradicional-magistrocéntrica”. Esto implica que mientras los maestros

no logren superar muchas de estas significaciones imaginarias que inducen vínculos transferenciales narcisistas, difícilmente aceptarán dejar el lugar protagónico de la enseñanza, aunque todo esté dispuesto para ello (planes de estudio, programas y libros de texto).

La experiencia grupal que analicé en esta investigación corrobora algunas hipótesis que tenía antes de comenzar el trabajo, aunque también aparecieron cosas nuevas. Los principales resultados de esta investigación son:

1. La imagen sublime con la que se ha investido a la Benemérita Escuela Normal de Maestros despierta significaciones imaginarias que la convierten en la depositaria de deseos e idealizaciones de quienes entran a estudiar ahí. A pesar de que en la actualidad, la Normal ya no tiene la jerarquía imaginaria de antes, su carisma aún se conserva.

2. El magisterio de educación básica sigue invistiendo esta profesión con significaciones idealizadas que hacen que tenga un atractivo peculiar para quien la asume, de manera que no la quiere dejar. El magisterio “seduce”, “atrapa” a partir de las significaciones imaginarias con las que se inviste “lo sublime” de su labor y las satisfacciones que se desprenden de su cumplimiento. Quienes quedan seducidos, ven su tarea como una “vocación”, un destino ineludible, pero “satisfactorio”. Esto ocurre tanto en los que llegaron a ser maestros y maestras por “accidente”, como entre los que lo han deseado desde mucho antes de entrar a la Normal.

3. El valor que para los maestros tienen las relaciones afectivas con sus alumnos (como lo señalan a lo largo de toda la experiencia), nos muestra la importancia que pueden tener los vínculos transferenciales en la relación educativa.

4. Las idealizaciones que los maestros abrigan durante su formación se “estrellan” con una serie de condiciones adversas en su práctica: grupos numerosos de alumnos desinteresados por la escuela (que en muchas ocasiones viven en condiciones de marginación socioeconómica y cultural que vuelven muy difícil el aprendizaje de los contenidos escolares), padres de familia en ocasiones escépticos acerca del papel de los maestros, autoridades educativas que supervisan al maestro, que lo presionan a reportar avances programáticos (que en ocasiones se llenan con información ficticia), un salario precario y muy pocas opciones de formación, actualización y desarrollo académico de calidad.

5. La exigencia escolar de someter a los alumnos a un régimen de disciplina y orden, coloca al maestro en el papel de agente de poder del Dispositivo pedagógico. En esta función se emplean todo tipo de estrate-

gias más o menos violentas y explícitas: vigilancia, regaños, castigos, etcétera. Esto entra en contradicción no sólo con la práctica idealizada de la “vocación del maestro”, sino con los objetivos explícitos de los planes y programas, que pretenden formar alumnos críticos reflexivos y creativos. Sin embargo para el Dispositivo pedagógico, estas medidas están acordes con sus intenciones de socializar a los niños en un sistema de obediencia, para que aprendan a comportarse con el orden y la disciplina que el sector productivo requiere.

6. El Dispositivo pedagógico recluta a los maestros como “apóstoles”, pero en realidad se les asignan tareas de carceleros. Frente a estas contradicciones hay maestros que se rebelan intentando una práctica alternativa, sin embargo las fuertes resistencias tanto de los alumnos, las autoridades y los padres de familia, hacen que en ocasiones desistan y caigan en la desilusión, la desesperación, la depresión y el enojo. La mayoría de los maestros intentan “adaptarse” a las condiciones adversas de su labor y desarrollan una serie de actitudes como apatía, cinismo, intolerancia, rigidez, entre otras, que funcionan como una especie de “mecanismos de defensa” laboral para sobrellevar las tensiones de su trabajo. Sin embargo, el maestro experimenta un “malestar” que lo mantiene en tensión constante y lo desgasta, física y emocionalmente.

7. A pesar de las contrariedades, la idealización se mantiene, de ahí que cualquier conducta de un profesor que atente contra el parámetro ideal del magisterio, sea duramente juzgada por sus compañeros, aludiendo “falta de vocación”. Especialmente porque estas conductas “empañan” la imagen social que pretenden rescatar.

8. Las fantasías de “dejar huella en sus alumnos” y “ser recordados por ellos con cariño y gratitud” conforman un anhelo narcisista, no sólo de ser reconocidos sino trascender en el recuerdo (¿más allá de la muerte?). El deseo de trascendencia y reconocimiento aparece reiteradamente en los maestros y es uno de los principales motores que sostienen al docente en su trabajo. El maestro espera el reconocimiento de sus alumnos, de los padres de familia, de sus compañeros, de las autoridades y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, las prácticas represivas en las que a veces incurre y la imagen social ambivalente que tiene, hacen que el reconocimiento no llegue; por el contrario, percibe la devaluación social que en ocasiones se cierne sobre su labor.

9. Todas estas contradicciones dejan huella en la subjetividad del docente (como aparece en el discurso del grupo, en las máscaras que elaboraron, en las estatuas, los cuentos, las dramatizaciones y en las *situaciones*

de difícil manejo que relataron). Y es por medio de la transferencia que estas tensiones se actualizan, con toda su ambivalencia y dramatismo.

10. El análisis de las “situaciones de difícil manejo” permite dar cuenta de la manera en cómo se juega en ocasiones la transferencia en la relación educativa. Estas situaciones son las “escenas temidas de los docentes”, episodios “terribles” que han tenido que afrontar, que quedan como “escenas fantasmáticas”, que tienden transferencialmente a repetirse en situaciones semejantes. Su carácter fantasmático, hace que se “re-produzca” en la transferencia.

11. Muchos de los temores de los docentes aparecen “cristalizados” en fantasías que tienden a generalizarse, y que Kaës reconoce como “fantasmas de la formación”. Algunos de estos miedos son: el temor al “vaciamiento”, “la ingratitud” y “el olvido”. El maestro experimenta el miedo de ser “vaciado” por sus alumnos. Teme perder el saber que enseña y que sustenta su “ser” como maestro. Imagina que si esto llegara a suceder, dejaría de tener sentido su existencia y podría ser destruido (como fue demolida la estatua del cuento *El Príncipe feliz*, una vez que ha perdido todas sus joyas). La ingratitud y el olvido se vinculan con este fantasma de vaciamiento y destrucción. (Nada más terrible que pensar que una estatua —que es un símbolo de reconocimiento— pueda ser demolida porque ya no se le considera valiosa).

12. El saber escolar tiene un carácter enormemente contradictorio: es la “razón de ser” de la escuela y del maestro. Sin embargo esto es sólo en apariencia, pues en el Dispositivo pedagógico se privilegia la educación moral. Para el maestro el saber, a veces, tiene un carácter ambivalente: los contenidos del currículo obedecen a un “proyecto de otros”, de manera que los trasmite como una *encomienda*. Por otra parte, ese saber es el que lo inviste de autoridad y le posibilita el ejercicio del poder. De ahí que experimente la ambivalencia de enseñar, pero *no todo*, para mantener su lugar de enseñante.

13. El dispositivo grupal denominado GFPO ha sido útil para investigar algunos procesos subjetivos, como los vínculos transferenciales y las significaciones imaginarias que los maestros establecen en relación con su práctica. También ha permitido analizar algunas situaciones de difícil manejo de los docentes en su labor cotidiana.

Cabe señalar que si bien el objetivo de este trabajo consistió fundamentalmente en investigar algunos elementos transferenciales de los maestros que participaron en esta experiencia, conseguimos también que los

integrantes del grupo analizaran y reflexionaran sobre los procesos subjetivos que se desarrollan en la relación educativa y las repercusiones que pueden tener en la enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Foucault podemos decir que construimos un *dispositivo artefacto-analizador* para intentar comprender el *dispositivo social madeja* (o “telaraña” como dicen los maestros), que constituye la educación básica, con lo que involucra: discursos, normas, instituciones y significaciones imaginarias.

Pensamos, además, que este tipo de experiencias de *formación*, a partir de los GFPO, pueden ser útiles para que los maestros reflexionen sobre su práctica y se favorezca un paulatino cambio en sus actitudes. Sabemos que las estructuras subjetivas son muy difíciles de modificar “de la noche a la mañana”; de ahí que un dispositivo grupal como el que planteamos sólo aspira a facilitar que los participantes sean conscientes de algunos de los procesos que entran en juego en su labor; esto creemos que puede favorecer que resignifiquen su práctica. Si algo de esto se logra, creo que puede ser valioso.

Antes de terminar quiero señalar que a pesar de que he destacado el papel represivo y contradictorio que tiene la educación básica como Dispositivo pedagógico, no puedo dejar de reconocer que, sin duda, esta educación puede favorecer el desarrollo personal y mejorar la calidad de vida de las familias y las comunidades que tengan acceso a ella. Sin embargo, difícilmente la educación básica podrá desarrollar todos los beneficios potenciales de su labor mientras siga siendo un Dispositivo pedagógico de ejercicio del poder.

La transformación de la educación básica necesita de una transformación social, no basta con intentar reformas parciales. Los cambios que hasta ahora se han promovido han sido ineficaces, entre otras cosas, porque no han transformado la relación educativa y para ello se requiere fundamentalmente generar un cambio en los maestros. No sólo es imprescindible mejorar sus condiciones socioeconómicas y brindarles una mejor formación académica, se requiere, además, eximirlos de la función represora que se les encomienda y desmitificar las contradicciones imaginarias en torno a su labor, para superar las ambivalencias de su práctica. Sin duda es una tarea difícil, en la que un dispositivo como los GFPO puede ser de gran utilidad.

Quedan cosas por hacer: la investigación empírica que hasta ahora he realizado ha contado con un reducido número de participantes que provienen de diversos sectores del magisterio, esto me genera la inquietud de

saber qué sucede en particular con cada sector. Por ejemplo, es claro que en la actualidad existen al menos dos grandes generaciones de docentes de educación básica: los que estudiaron en las normales antes de 1984 (año en que la Normal alcanza el grado de licenciatura y requiere de bachillerato para su ingreso) y los que estudiaron después. Por otra parte reconocemos que si bien hay semejanzas entre los maestros de educación básica, también existen diferencias en cuanto al subnivel educativo al que pertenecen: preescolar, primaria y secundaria. Sería importante indagar estas diferencias.

Cabe señalar además que la mayoría de los maestros que han participado en nuestras experiencias grupales, son docentes que, ávidos de superarse y haciendo un gran esfuerzo, buscan y asisten a cursos, seminarios y talleres, que no son los que convencionalmente la SEP ofrece (por medio de la carrera magisterial o los programas de mejoramiento del magisterio). Esto significa que se trata de un cierto perfil de maestros, preocupados por actualizarse y mejorar su práctica, que a costa de sacrificios buscan y se insertan en este tipo de actividades. Falta indagar qué pasa con el resto de los docentes, que tal vez desilusionados han caído en la apatía, en el cumplimiento mediocre de su labor; o bien agobiados por los problemas económicos y familiares no tienen tiempo (y a veces ni ánimo) para buscar estas actividades de superación.

Falta también hacer un seguimiento de los maestros que han participado en experiencias como la que aquí he presentado. En esta tarea comenzamos a avanzar. Hace unos días realizamos una experiencia grupal, que duró una semana (25 horas), con docentes de la UAM-A y tenemos el compromiso de hacer una sesión al trimestre, a manera de seguimiento y continuación de la experiencia. Además queremos indagar qué pasa con los docentes de educación superior.

Los GFPO, a pesar de tener casi diez años, son todavía una propuesta de investigación e intervención que requiere desarrollarse más, tanto en lo teórico como en lo técnico. Esta es una tarea a la que me gustaría dedicarme en lo futuro, porque creo que el dispositivo puede ser de utilidad no sólo para investigar con maestros de educación básica, sino en otros ámbitos. En relación con esto hace falta formar coordinadores en este tipo de trabajo, si se pretende ofrecerlo como una alternativa de formación.

La riqueza de la experiencia grupal que aquí reporto no queda agotada en el análisis que hago de ella. Hay otras cuestiones que podrían analizarse, como son las relaciones que existieron entre los participantes, así como las relaciones transferenciales en el grupo y con los coordinadores.

Estas líneas posiblemente las trabaje después; no lo hice aquí porque hubieran requerido un espacio mayor al ya de por sí extenso trabajo que presento. Sin embargo, quiero comentar que la coordinación no fue sencilla, nos generó mucha tensión porque formaba parte de la tesis de doctorado, esto hizo que privilegiáramos la obtención de información y, en ocasiones, perdiéramos de vista algunos elementos de la dinámica grupal.

Finalmente, a lo largo del trabajo he dejado plasmadas algunas cuestiones que merecerían ser objeto de investigaciones futuras, entre ellas:

—Trabajar en una concepción más amplia de transferencia, que permita incorporar las determinaciones sociales, en especial los elementos vertidos por Foucault (el poder, el saber, la subjetivación) y Castoriadis (el imaginario social).

—Desarrollar más la concepción de lo imaginario y el papel que desempeña en la conformación de la identidad de los sujetos entendida como un entrecruzamiento de diversas dimensiones imaginarias.

—Profundizar en el estudio de los mecanismos de subjetivación del Dispositivo pedagógico.

Sin duda hay otras cuestiones que habría que indagar. Espero incluso que el trabajo que aquí concluyo despierte muchas interrogantes en el lector, que ojalá pudiera compartirme³ porque me serían de gran utilidad para pensar en estos complejos temas.

Esta investigación comparte un viejo anhelo freudiano de sacar el psicoanálisis del consultorio y liberarlo de los estrechos límites del diván, para llevarlo a otros ámbitos como el educativo (Freud mismo lo hizo, para dar cuenta de diversos procesos sociales). La relación psicoanálisis y educación puede ser muy fructífera, hay mucho todavía por desarrollar en este campo. Esperamos que esta investigación haya contribuido en algo a este trabajo, que considero no sólo conveniente, sino necesario.

³ Pongo a disposición las siguientes direcciones electrónicas: reanzal@upn.mx y brg@correo.azc.uam.mx

Bibliografía

- Aboites, Hugo (1999). "El perfil educativo de México para el siglo XXI". *Memoria del Tercer congreso nacional de orientación educativa. AMPO '99*. Tlaxcala: AMPO-SEP-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Abraham, Ada (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- _____ et al. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Acuerdo para la modernización de la educación básica* (1992). México: Gobierno Federal.
- Agno, Raúl y Guillermo Colussi (comps.) (1997). *El sujeto del aprendizaje y la institución escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Althusser, Louis (1981). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1996). *Escritos sobre psicoanálisis. Freud y Lacan*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Anzaldúa, Raúl (1991). *Psicoanálisis y relación educativa*. México: UPN.
- _____ (1998). "Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de 'dispositivo'". *Revista Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*. (México), año 4, núm. 9, enero-abril.
- _____ (1999). "La orientación educativa: un dispositivo de poder en transición", *Memorias del tercer congreso nacional de orientación educativa, AMPO '99*. Tlaxcala-México: SEP-AMPO-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- _____ (2000). "¿Ética en la administración?", Beatriz Ramírez Grajeda (coord.) *Ética y administración*. México: UPN.
- _____ y Beatriz Ramírez (1993). *Vínculo maestro-alumno*. México: DGETI-SEP.
- _____ (1996). *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados. Fundamentos y experiencias*. México: UPN.
- _____ (1997). "Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados

- (GFPO). Un modelo de investigación-intervención". Revista *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*. (México), año 3, núm. 7, mayo-agosto.
- Ardoino, Jacques (1967). *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*. Madrid: Rialp.
- _____ (1981). "La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", Félix Guattari *et al.* *La intervención institucional*. México: Fólíos.
- _____ (1990). "Educación", Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (comps.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Aulagnier, Piera (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Austin, John L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Avanzini, Guy (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Ayala, Silvia (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. Guadalajara: U. de G.
- Balint, Michael (1961). *El médico, el paciente y la enfermedad*. Buenos Aires: Libros básicos.
- _____ y Enid (1966). *Técnicas psicoterapéuticas en medicina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bateson, Gregory (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bauleo, Armando (1977). *Contrainstitución y grupos*. Madrid: Fundamentos.
- _____ *et al.* (1979). *Psicología y sociología de grupo*. Madrid: Fundamentos.
- Baz, Margarita (1991). "La concepción operativa de grupo y la búsqueda de nuevos caminos de investigación". Revista *Ilusión Grupal*, (Cuernavaca, Morelos), núm. 5.
- _____ (1996 a). *Intervención grupal e investigación*. México: UAM-X.
- _____ (1996 b). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: UAM-UNAM-Porrúa.
- _____ (1996 c). "La investigación y sus límites", *Anuario de investigación 1996. Educación y Comunicación*. México: UAM-X.
- _____ (1998). "La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social", Isabel Jaidar *et al.* *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-X.
- Beillerot, Jacky (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: UBA.
- _____, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, Ma. Carmen (2000). *Introducción al psicodrama*. México: EMPS-Colibrí.
- Benveniste, Émile (1983). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Berger, Peter y T. Luckman (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Beuchot, Mauricio (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. Puebla: BUAP.
- Bicecci, Mirta et al. (1990). *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blanchard-Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: UBA.
- Bleger, José (1977). *Temas de psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Blum, Bertha (1985). *La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint*. México: AMPAG.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1986). "Psicopatología del vínculo profesor-alumno", R. Glazman (comp.). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México: SEP-El Caballito.
- Bolívar, Antonio (1990). *El estructuralismo de Lévi-Strauss a Derrida*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Bonilla, Oralia (1990). "Breve retrospectiva de la enseñanza del español en México", *Cero en conducta*. (México), año 5, núm. 20, julio-agosto.
- Bourdieu, Pierre ([1984] 1990). *Sociología y cultura*. México: CNCA-Grijalbo.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ y Jean-Claude Passeron (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Braudel, Fernand (1994). *La dinámica del capitalismo*. México: FCE.
- Braunstein, Néstor (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bravo, Ma. Teresa et al. (1988). *El fracaso escolar*. México: CESU-UNAM.
- Buchbinder, Mario y Elina Matoso (1994). *Las máscaras de las máscaras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Campo, Martín del (1988). "Una perspectiva sindical de los problemas de la educación", Ruth Mercado (coord.) *Formación de maestros y práctica docente*. México: DIE.
- Caparrós, Antonio y Nicolás (1976). *Psicología de la liberación*. Madrid: Fundamentos.
- Castilla del Pino, Carlos (1974). *Un estudio sobre la depresión*. Barcelona: Península.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo 1*. Barcelona: Tusquets.
- _____ (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2001). "Psique y educación" *Figuras de lo pensable*. México: FCE.
- Castro, Lourdes (1998). *Dispositivos de análisis e implicación*. (Maestría en Psicología

- Social de Grupos e Instituciones), Trabajo inédito. México: UAM-X.
- Castro, Ma. Inés (1988). "¿Fracaso escolar o escuela fracasada?", Ma. Teresa Bravo *et al.* *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- Ceniceros, A. (1958). *Educación y mexicanidad*. México: Populibros.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Oficina Regional de Educación CEPAL.
- Cervini, Rubén y Emilio Tenti (1986). "Las estructuras perceptivas del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio", Emilio Tenti *et al.* *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México: UPN.
- Cifali, Mireille (1992). *¿Freud, pedagogo? Psicoanálisis y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Clément, Catherine (1974). "Suelo freudiano y mutaciones del psicoanálisis" C. Clément *et al.* *Para una crítica marxista de la teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Granica.
- _____ (1981). *Vidas y leyendas de Jacques Lacan*. Barcelona: Anagrama.
- Cordí, Anny (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Corenstein, Martha (1986). "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases". Emilio Tenti *et al.* *Expectativas del maestro y practica escolar*. México: UPN.
- Cornaton, Michel (1972). *Grupos y sociedad*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- Cottet, Serge (1984). *Freud y el deseo del psicoanalista*. Buenos Aires: Manantial.
- Chemama, Roland (dir.) (1998). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- "Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (1991). *Cero en conducta*. (México), año 6, núms. 26-27, julio-octubre.
- Delamont, Sara (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. México: Paidós.
- _____ (1995). "¿Qué es un dispositivo?", E. Balbier *et al.* *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Devereux, George (1990). *De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz Barriga, Ángel (1990). "La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina", *Tramas, subjetividades y procesos sociales*. (México), núm. 1, diciembre.
- Diccionario Larousse Ilustrado* (1999). México: Larousse.
- Dieterich, Heinz (1997). "Globalización, educación y democracia en América Latina", Noam Chomsky y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.

- Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow (1988). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1984). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Elizondo, Aurora (1994). "La maestra: una madre pura, bella y afectuosa", Patricia Corres (comp.) *La verdad del mito*. Guadalajara: U. de G.
- _____ (1995). "El campo educativo y el saber científico. Notas en torno a la hermenéutica y la investigación educativa", Samuel Arriarán y José Sanabria (comp.) *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. México: UIA.
- Escobar, Ma. Eugenia (1983). "La transferencia", Néstor Braunstein *et al.* *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Esteve, José Manuel *et al.* (1995). *Los profesores ante el cambio*. Barcelona: UPN-Anthropos.
- _____ (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Evans, Dylan (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Fals Borda, Orlando (1983). "Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia", Miguel Abruch (comp.) *Metodología de las ciencias sociales*. México: UNAM.
- Febrinon-Piguet, Jean-Charles (1996). "La repetición y sus relaciones con la transferencia", Juan David Nasio (comp.) *En los límites de la transferencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fedida, Pierre (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Fernández, Ana Ma. (1993). "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", Ana Ma. Fernández y Juan Carlos de Brasi (comps.) *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, Marisa *et al.* (1980). *Manual operativo para la investigación grupal e individual*. México: Diana.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós-UNAM.
- _____ (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: UBA.
- Fiorini, Héctor y Graciela Peyrú (1978). *Aportes teórico-clínicos en psicoterapias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, Michel ([1971] 1992). "Más allá del bien y del mal", *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.

- _____ (1984). "El poder y la norma", *La nave de los locos*. (Morelia), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, núm. 8, Verano.
- _____ (1988). "El sujeto y el poder", Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- _____ (1991). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). "La función política del intelectual", *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1998). "Verdad y poder", *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (s/f). "Nietzsche, Freud y Marx", *Foucault: una política de la interpretación*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- _____ (s/f). *El orden del discurso*. México: Ediciones Populares.
- _____ (1980). *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freeman, Christopher y Carlota Pérez (1988). "Structural Crises of Adjustment, Business Cycles and Investment Behavior", G. Dosi *et al.* *Technical Change and Economic Theory*. Londres: Frances Pinter.
- Freud, Sigmund ([1895] 1976). "Estudios sobre la histeria". *Obras completas, vol. II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1900] 1976). "La interpretación de los sueños", *Obras completas, vol. IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1905] 1976). "Fragmento de análisis de un caso de histeria (Caso 'Dora')", *Obras completas, vol. VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1905] 1976). "Prólogo a August Aichhorn", *Obras completas, vol. XIX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1912] 1976). "Sobre la dinámica de la transferencia", *Obras completas, vol. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1914 a] 1976). "Introducción al narcisismo", *Obras completas, vol. VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1914 b] 1976). "Recuerdo, repetición y elaboración", *Obras completas, vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1915] 1976). "Puntualizaciones sobre el amor de transferencia", *Obras completas, vol. XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1917 a] 1976). "27a. Conferencia. La transferencia", *Obras completas, vol. XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1917 b] 1976). "Sobre la psicología del colegial", *Obras completas, vol. XIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1920] 1976). "Mas allá del principio del placer", *Obras completas, vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1921] 1976). "Psicología de las masas y análisis del Yo", *Obras*

- completas, vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1927] 1976). "El porvenir de una ilusión", *Obras completas, vol. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1937] 1976). "Construcciones en el análisis", *Obras completas, vol. XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1979). "La novela familiar del neurótico", *Introducción al narcisismo y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- García, Guillermo (1975). *La educación como práctica social*. Buenos Aires: Axis.
- Gay, Peter (1989). *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerber, Daniel (1986). "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", Raquel Glazman (comp.) *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México: SEP-El Caballito.
- _____ (1990). "La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rosseau, Freud, Lacan)", Mirta Bicecci et al. *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- Giménez, Gilberto (1983). *Poder, Estado y discurso*. México: UNAM.
- Giroux, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Grego, Beatriz (1986). *Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Litoral.
- Grüner, Enrique (s/f). *Foucault: una política de la interpretación*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Guevara Niebla, Gilberto (coord.) (1993). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Habermas, Jürgen (1993). *Identidades nacionales y postnacionales*. México: Rei.
- _____ (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hammer, Emanuel (1980). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Heredia, Cristina y A. Valenzuela (1991). *Introducción a la psicología científica*. México: UNAM.
- Hidalgo, Juan Luis (1992). *La investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México: Paradigmas.
- Ibáñez, Jesús (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Ibarrola, Ma. de (1995). "La dinámica de transformación del sistema educativo", J. Puyear y J.J. Brunner *Educación, equidad y competitividad económica en las américas: un proyecto de diálogo interamericano, vol. II*. Washington: Estudio de Caso.
- Ibarrola, Ma. de, Gilberto Silva y Adrián Castelán (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Jones, Dave (1994). "La genealogía del profesor urbano", S. J. Ball (comp.) *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid: Morata.
- Kaës, René (1979). *Fantasme et formation*. París: Dunod.

- _____ (1996 a). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1996 b). "Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones", R. Kaës et al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1978). "Prólogo" y 'Los seminarios' "analíticos" de formación: una situación social límite de la institución", Didier Anzieu et al. *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ et al. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Kelly G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.
- Kesselman, Hernán, Eduardo Pavlovsky y Luis Frydlesvsky (1981). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Madrid: Fundamentos.
- Kojeve, Alexandre (1996). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Buenos Aires: Fausto.
- Lacan, Jacques ([1949] 1980). "El estadio del espejo como formador de la función del yo ("je") tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". *Escritos 1*, 8a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ ([1953] 1980). "Función y campo de la palabra", *Escritos 1*, 8a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ ([1954] 1981). "Ideal del Yo y Yo ideal", *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Ateneo de Caracas-Paidós.
- _____ ([1958] 1980). "La dirección de la cura y los principios de su poder". *Escritos 1*, 8a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ ([1960] 1980). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", *Escritos 1*, 8a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía & televisión*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1980). "La instancia de la letra en el inconsciente", *Escritos 1*, 8a. ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lagache; Daniel (1980). *La teoría de la transferencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lapassade, Georges (1980). "El movimiento institucionalista", *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- _____ y René Loureau (1981). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia.
- Lapassade, Georges (1971) et al. "Los 'stages' de formación psicosociológica. Los Seminarios de Formación", *La psicociología en sus aplicaciones*. Madrid: Marova.
- Laplanche, Jean y J. B. Pontalis (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Larrosa, Jorge (1995). "Tecnologías del Yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

- Latapí Sarre, Pablo (2001). "El examen de la OCDE: sería llamada de atención". *Proceso*. (México), núm. 1310, diciembre.
- Lechte, John (1997). "Saussure", *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra.
- Lieberman, Marina *et al.* (1989). *Ser otros*. México: UAM-X.
- Lortie, Dan (1985). "Los límites de la socialización del maestro", Rockwell, Elsie (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.
- Löwy Michel *et al.* (1984). *Sobre el método marxista*. México: Grijalbo.
- Luchina, Isaac (1982). *El grupo Balint*. Buenos Aires: Paidós.
- Lurçat, Liliane (1979). *El desinterés y el fracaso escolar*. Barcelona: Gedisa.
- Machover, Karen (s/f). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. La Habana: Cultural.
- Manero, Roberto (1990). "Introducción al análisis institucional". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*. (México), UAM-X, núm. 1, diciembre.
- Mannoni, Maud (1981). *La educación imposible*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mannoni, Octave (1992). "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)", *Un comienzo que no termina*. México: Paidós.
- Marcelo, Carlos *et al.* (1991). *El estudio de caso en la investigación y formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mardle, G. y M. Walker (1985). "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro", Elsie Rockwell (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.
- Martínez, Deolidia (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE.
- Marx, Karl (1980). *El capital*. Tomo 1, vol. I. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mauco, George (1969). *Psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- McLaren, Peter (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores-UNAM.
- Mead George H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Mercado, Ruth (coord.) (1988). *Formación de maestros y práctica docente*. México: DIE.
- Mier, Raymundo (1990). *Introducción al análisis de textos*. México: Trillas.
- _____ (1996). "Semiótica e intercambio: las tensiones en movimiento. Una lectura del ensayo sobre don de Marcel Mauss", *Anuario de investigación 1996. Educación y Comunicación*. México: UAM-X.
- _____ (1998a). "Notas del seminario de investigación III", doctorado en Ciencias Sociales. México: UAM-X.
- _____ (1998). "Prólogo", Isabel Jaidar *et al.* *Tras las huellas de la subjetividad*.

- México: UAM-X.
- Miller, Jacques-Alain (1990). *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan*. Caracas: Ateneo de Caracas.
- Millot, Catherine (1982). *Freud anti-pedagogo*. Barcelona: Paidós.
- Moffatt, Alfredo (1975). *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires: Ecro.
- Moreno, Prudenciano (1995). "Neoliberalismo económico y reforma educativa", *Perfiles Educativos*. (México), CISE-UNAM.
- Nash Roy (1973). *Classrooms Observed. The Teacher's Perception and Pupil's Performance*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nethol, Ana Ma. y Mabel Piccini (1984). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Terra Nova-UAM-X.
- Nietzsche, Friedrich (1996). *La genealogía de la moral*. México: Alianza.
- O'Donnell, Pacho (1984). *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ocaña, Lucila et al. (1987). *La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia*. México: UNAM / El Caballito.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México: OCDE.
- Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Ed. Laia.
- Pichon-Rivière, Enrique (1980). *La teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (1979). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Poder Legislativo Federal (1993). *Ley general de educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Postic, Marcel (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Pottier, Bernard (dir.) (s/f). *El lenguaje*. Bilbao: Mensajero.
- Programa Educativo 1995-2000* (1996). México: Gobierno Federal.
- Programa para la modernización educativa (1989-1994)*. (1989) México: Poder Ejecutivo Federal.
- Pundik, Juan (1976). *Psicoterapia o integración de recursos terapéuticos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Querrien, Anne (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Quiroga, Ana (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ed. Cinco.
- Radosh, Raquel (1992). "Ensayo psicoanalítico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje", *Imagen psicoanalítica*, (México), año 1, núm. 1.
- Radosh, Silvia (1997). *Génesis de la noción de lo imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones* (mimeo). México: UAM-X.
- _____ (2000). "¿El análisis grupal diferente del análisis individual?", Silvia Carrizosa (comp.) *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*. México: UAM-X.

- _____ (2001) "La transferencia ¿cómo juega?". México: UAM-X, Trabajo inédito.
- _____ et al. (1997). "Comentarios al trabajo de René Kaës: 'El estatuto teórico-clínico del grupo'", *Tramas*. (México), UAM-X, núm. 11, junio.
- _____ y Walter Laborde. (1991) "Análisis grupal y psicoanálisis hoy", *Tramas*. (México), UAM-X, núm. 3, diciembre.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (1994). *La técnica psicoanalítica y su incidencia en la empresa. Los imaginarios de una profesión en los albores del siglo XXI*. México: UAM-A.
- _____ y Raúl Anzaldúa (2000). "Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible", Isabel Font y Arturo Sánchez (coords.) *Horizontes complejos en la era de la información*. México: UAM-A.
- _____ et al. (1993). *Instrumentos de diagnóstico en el ámbito laboral*. México: UAM-I.
- _____ et al. (1987). *Discusión colectiva entre trabajadoras*. México: SITUAM.
- Remedi, Eduardo et al. (1990). "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer del docente", Mirta Bicecci et al. *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- _____ et al. (1987). "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro", *Perfiles Educativos*. (México), núm. 37, julio-septiembre.
- Remedi, Eduardo et al. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: UAM-X (colec. Temas universitarios, núm. 11).
- Revueltas, Andrea (1990). "Modernidad y mundialidad", *Revista de Estudios de Filosofía, Historia y Letras*. (México), ITAM, núm. 23, invierno.
- Reyes, Ramiro (1985). "¿Es posible otro contrato escolar?", *Cero en conducta*. (México), año 1, núm. 2, noviembre-diciembre.
- _____ (1990). "El psicoanálisis y la formación de los maestros", Mirta Bicecci et al. *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- Ricoeur, Paul (1998). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rifflet-Lemaire, Anika (1981). *Lacan*. México: Hermes.
- Río, Enrique del et al. (1991). *Formación y empleo*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, Elsie (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.
- _____ (coord) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- _____ (1989). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", Elsie Rockwell y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE.
- Romo, Martha (1997). *Interacción y estructura en el salón de clases*. Guadalajara: U de G.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Safouan, Moustapha (1989). *La transferencia y el deseo del analista*. Buenos Aires: Paidós.

- Sánchez, Alfredo (1985). "Los sujetos del contrato escolar", *Cero en conducta*. (México), año 1, núm. 2, noviembre-diciembre.
- Sánchez-Puentes, Ricardo (1996). *Hacia una didáctica de la investigación*. México: Paidós-UNAM.
- Saussure, Ferdinand de (1985). *Curso de lingüística general*. México: Nuevomar.
- Schmelkes, Silvia (1990). "Los retos de la modernización de la educación básica", *Cero en conducta*. (México), año 5, núm. 17, enero-febrero.
- _____ (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de casos*. México: FCE.
- _____ (1998). "La educación básica", Pablo Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE, tomo II.
- Searle, John (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Sifuentes, Flavio (1995). "Perspectivas del análisis grupal para el siglo XXI", *VI Congreso Nacional de AMPAG: "Los grupos ante el cambio del milenio"*, Oaxaca.
- Siquier, Ma. et al. (1984). *Las técnicas proyectivas y el proceso de psicodiagnóstico*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Snyders, George (1994). *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau, tomo II.
- Sobrado, Enrique (1980). "La observación del observador: ¿un problema de la técnica?" Armando Bauleo (comp.) *Grupo operativo y psicología social*. Montevideo: Imago.
- Souto, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: UBA.
- Tenti, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- _____ et al. (1986). *Expectativas del maestro y práctica escolar*. México: UPN.
- Todorov, Tzvetan (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila.
- Toledo, Ma. Eugenia et al. (1998). *El traspatio escolar*. México: Paidós.
- Torres, Jurjo (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vilar, Eugenia (1990). "El grupo como dispositivo analizador en la intervención e investigación social", *Tramas*. México: UAM-X, núm. 1, diciembre.
- Wallerstein, Immanuel et al. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Watzlawick, Paul (1978). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Weber, Max ([1922] 1999). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Wilde, Oscar ([1888] 1998). "El príncipe feliz", *El retrato de Dorian Gray y otros cuentos*. México: Porrúa.
- Winkler, Jaime (1993). *El grupo operativo en la formación universitaria del psicólogo clínico*. París: Tesis de doctorado en la Universidad de París VII.
- _____ (s/f). "Autoridad y autoritarismo en los procesos institucionales y grupales". *Política y Cultura*. (México).

- Wolf, Mauro (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Yochelevzky, Ricardo (s/f). "La ideología del desarrollo nacional en las ciencias sociales latinoamericanas". México: Mimco, UAM-X.
- Zarzar, Carlos (1984). "Conducta y aprendizaje", *Introducción a la coordinación de grupos (Antología)*. México: CISE-UNAM.
- Zemelman, Hugo (1987b). *Uso crítico de la teoría*. México: Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México.
- _____ (1997). "Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización", Heinz Dieterich (coord.) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México: Joaquín Mortiz.
- _____ (comp.) (1987a). "Método y teoría del conocimiento. Un debate". *Revista Mexicana de Sociología*. (México), UNAM, año XLIX, núm. 1, enero-marzo.
- Zúñiga, Rosa Ma. (1985). "Sociedad, clases y contrato escolar", *Cero en conducta*. (México), año 1, núm. 2, noviembre-diciembre.
- _____ (1990). "Un imaginario alienante: la formación de maestros". Mirta Bicecci et al. *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- _____ (1993). "El imaginario normalista", *La formación de los maestros* (Número especial). *Cero en conducta*. (México), año 8, núms. 33-34, mayo.

La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder, obra editada por la DCSH de la UAM-X, se terminó de imprimir el 26 de septiembre de 2004. Edición al cuidado del autor. Corrección: Elisa Gabriela García Tello.

El tiro consta de mil ejemplares impresos en papel cultural crema de 60 kilos (interiores) y cartulina couché de doscientos cincuenta gramos (cubiertas); en su composición se utilizaron tipos de la familia *Caslon Old Face BT* en cuerpos de 9, 10, 11 y 14 puntos.

La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder, obra editada por la DCSH de la CAM-S, se terminó de imprimir el 26 de septiembre de 2004. Edición al cuidado del autor. Corrección: Elisa Gabriela García Tello.

El títro consta de mil ejemplares impresos en papel cultural crema de 60 kilos (interiores) y cartulina couche de doscientos cincuenta gramos (cubiertas); en su composición se utilizaron tipos de la familia *Caston Old Face BT* en cuerpos de 9, 10, 11 y 14 puntos.

La docente frente al grupo es una reflexión y un análisis detallado sobre el quehacer del maestro de educación básica; es, además, una recapitulación genealógica que va del siglo XIX hasta finales del XX recorriendo las vicisitudes de la inserción y el modelamiento de los maestros dentro de una construcción social a la que se denomina Dispositivo pedagógico de enseñanza elemental, mismo que tiene como función primordial (delegada en el profesor) llevar a cabo un ejercicio estratégico de poder: moralizar a las masas y transmitir la cultura.

El texto analiza la manera en que el dispositivo incorpora al maestro, lo modela y lo dota de una identidad que se construye en una encrucijada de imaginarios y en una trama compleja de saber, poder y subjetividad. De esta entramado de elementos se destaca la dimensión subjetiva, que insiste a pensar de los esfuerzos inútiles de las normas, las estructuras, las filosofías pragmáticas o las positivistas, que intentan acallarla.

Esos procesos inconscientes, que tratan de silenciarse para no perturbar una práctica que se pretende objetiva, acompañan al docente ineludiblemente en sus clases, en la relación que establece con sus alumnos, se filtran en los contenidos que enseña y están presentes en la institución escolar. Por medio de los vínculos transferenciales, el maestro actualiza la subjetivación de su deseo y las significaciones imaginarias en torno a la docencia.

Bajo la lupa de Castoriadis, Freud y Foucault, una experiencia grupal sirve para mostrar la incidencia de la subjetividad en la labor cotidiana del docente, donde el embrollo de la transferencia presencifica los imaginarios y el poder.

La Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco publica esta investigación como resultado del Primer Concurso para la publicación de las dos mejores tesis de posgrado 2003, convocado por el Comité Editorial Revivir de la Investigación, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Raúl Enrique Anauáhn Arce es licenciado en psicología social de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; maestro en psicología clínica (UNAM) y doctor en ciencias sociales, con la especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-Xochimilco; en la actualidad es docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en el doctorado en educación y la licenciatura en pedagogía, miembro del cuerpo académico, formación y tendencias educativas.